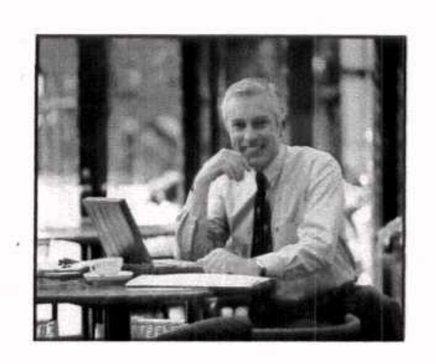
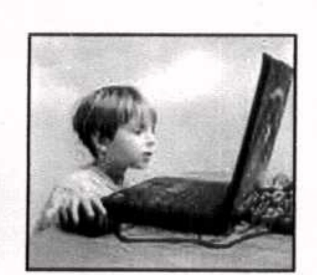




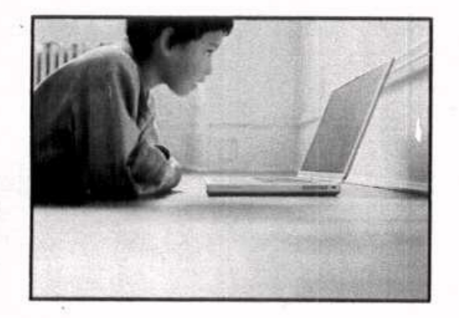
التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة





دكتور

جمال مصطفى العيسوي





بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك

الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم.

صدق الله العظيم

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، وألهمه الله الحكمة وفصل الخطاب، الحمد لله الذي جمل الإنسان بالبيان، وجمل البيان بالقرآن، فالإنسان دون بيان حيوان أبكم، والبيان دون قرآن كلام أجزم، وذو البيان والقرآن هو الأكمل الأعظم قدراً وتقديراً، والأحسن والأقوم عملاً وتفكيراً، والأسعد والأكرم حالاً ومصيراً.

وبعد

فإنّ العناية بتعليم القراءة وتعلّمها، أمرٌ يفرضه واقع الحياة التي نعيشها، حيث أصبحت القراءة مفتاح الحياة والدين معاً، و مظهراً حضارياً لا غنى عنه لأي إنسان - صغيراً كان أم كبيراً - ويسعدني أن أعرض في هذا الكتاب المتواضع مجموعة من الموضوعات، المتعلقة بتعليم القراءة، التي أزعم أنها ستفيد كل أب أو أم تسعى ليكون ابنها قارئاً جيداً، وكل معلم أو باحث معني بتعليم القراءة وتعلمها يريد أن يواكب الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة.

ونود أن نشير بداية أن تلك الموضوعات والآراء والأفكار المطروحة في متن هذا الكتاب، هي ثمرة جهد متواصل، تمثلت في مجموعة من الدراسات العلمية التي قام بها المؤلف؛ بغرض تطوير تعليم القراءة في مدارسنا.

ولمّا كان هدفُنا هو عرض مجموعة من الآراء والأفكار العلمية المتعلقة بتطوير تعليم القراءة في مدارسنا، رُئِيَ أن تسير المعالجة على نحوٍ متسلسلٍ، استُهلَّ بالفصل الأول الذي تحدثنا فيه عن تهيئة الطفل لتعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي، وجاء الفصل الثاني لنعرض فيه طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، وتنمية ميولهم القرائية، أما الفصل الثالث فقد أفردنا له الحديث عن موضوع غاية في الأهمية في عصرنا الحاضر، وهذا الموضوع هو دور التكنولوجيا في

تعليم القراءة، وكان الفصل الرابع هو خاتمة الكتاب، وقد خصص للحديث عن ضعف القراءة الجهرية، والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع عرض مفصّل لاستراتيجية مقترحة يمكن الاستعانة بها في هذا الشأن.

بقيت كلمة !

إن ما اشتمل عليه هذا الكتاب إنما هو جهد متواضع يرجو من ورائه المؤلف حسن الخاتمة، والحمد لله الذي به تتم الصالحات.

دكتور

جمال مصطفى العيسوي

محتويات الفصل الأول

تهيئة الطفل لتعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي

- أولاً – مقدّمة الفصل الأول
- ثانياً – صورة من واقع التهيئة اللغوية في بعض المدارس
- ثالثاً – مصطلحات تربوية مهمة: - البرنامج - التهيئة العامة واللغوية -مدارس الريف - تلاميذ الصف الأول الابتدائي
- رابعاً – طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي
- خامساً – دور التهيئة العامة واللغوية في تعلم الطفل القراءة
- سادساً - سلبيات التعجل في تعليم القراءة قبل التهيئة لها
- سابعاً - مجموعة من الدراسات العربية التي عنيت بتهيئة الطفل لغوياً
- ثامناً - مجموعة من الدراسات غير العربية عنيت بتهيئة الطفل لغوياً
- تاسعاً – تعقيب
- عاشراً - برنامج تمهيدي مقترح للتهيئة العامة واللغوية، لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس الريف
  - أهداف البرنامج
  - أسس بناء البرنامج
  - محتوى البرنامج
  - الوسائل المعينة
  - مدة تنفيذ البرنامج
  - دور المعلم في تنفيذ البرنامج
  - الخطوات الإجرائية لتنفيذ البرنامج
  - الأسبوع الأول: قبل بداية الدراسة مباشرة

- ◻ الأسبوع الأول من الدراسة
- ◻الأسبوع الثاني من الدراسة

◆ حادي عشر – الصعوبات التي تواجه معلمات هذا الصف طوال فترة التهيئة العامة واللغوية:

أ – صعوبات تتعلق بالتلميذ

ب – صعوبات تتعلق بأولياء الأمور

جـ – صعوبات تتعلق بالمعلم نفسه

د – صعوبات تتعلق بالمبنى المدرسي

هـ – صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية

و - الصعوبات التي قد تواجه المسئولين بالمدرسة الابتدائية، عند تطبيق مثل هذا البرنامج، بإحدى مدارس الريف

◆ ثاني عشر – مقترحات لنجاح البرنامج المقترح:

أ - مقترحات تتعلق بالمعلم

ب – مقترحات تتعلق بإدارة المدرسة

جـ – مقترحات تتعلق بمصممي مناهج الصف الأول الابتدائي

د – مقترحات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ

هـ – مقترحات تتعلق بالقيادات التعليمية المسئولة عن مدارس الريف

◆ مراجع الفصل الأول

مقدمة:

تعد فترة التهيئة العامة واللغوية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، خطوة أولية على السلم التعليمي، وأمراً أساسياً لهذا الطفل، وعاملاً مهماً من عوامل اكتساب التلميذ الاتجاه الإيجابي المناسب نحو التعليم بوجه عام، وتعلّم اللغة بوجه خاص (MEISELS, 1998).

وهناك إجماع بين كثير من الدّراسات والبحوث التربوية والنفسية (سليمان، ١٩٧٩: ٦٤)، (الحوري، ١٩٨٦)، (أحمد، ١٩٨٨: ٥٣٣)، (شحاتة، ١٩٩٣: ٢٩٩) على أهمية تلك الفترة التي يقضيها التلميذ في بداية حياته المدرسية.

وتزداد أهمية تلك الفترة، بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بمدارس الريف، تلك الفئة من الأطفال التي غالباً ما يتعرض كثير منهم لعملية انتقال فجائي، من المنزل والشارع، التي المدرسة بقيودها وتعليماتها، ولا يحصلون على تعليم قبل مدرسي، إنهم يدخلون إلى المدرسة دون إعداد، أو تهيئة، أما أترابهم من القادرين، فإنهم يحصلون على هذه التهيئة، وهذا الإعداد قبل المدرسي، وهذا الوضع الطبقي لا يحقق الفرص التعليمية المتكافئة بين الأطفال، ويربط التعليم بالتفاوت الطبقي (أحمد، ٥٥٣:١٩٨٨).

كما أن التوازن المفقود بين الريف والحضر، المتمثل في انتشار رياض الأطفال في الحضر، بخلاف القرى في مناطق الريف - إذ وصلت هذه النسبة في المدن في بعض الحالات إلى ١٠٠٪ (الشناوي والأحمر، ١٩٨٣: ١٠) - يعني أن عدداً هائلاً من أطفال القرى في الريف يعيشون خارج رحاب رياض الأطفال، ولا تلبّى حاجات نموّهم إلاّ عن طريق الأسرة، وغالبية هذه الأسر الريفية، تعاني من تبعات الجهل المتفشّي بسبب الأمية، إذ بلغت نسبة الأمية فيها ٥٠٪ في أغلب الأحيان، و وصلت في بعض الحالات إلى ٨٠٪ خاصة بين الأمهات (الهيئة

العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠٠٠: ١٧، ١٨) ويترتب على ذلك كله، أن غالبية الأمهات والآباء في الريف، يفتقدون الوعي بأهمية التهيئة العامة و اللغوية اللازمة لهذا الطفل (شحاتة، ١٩٩٣: ١٧).

أهدف التهيئة العامة واللغوية:

من المتوقّع بعد انتهاء التلميذ من فترة التهيئة العامة واللغوية، التي يقضيها في المدرسة، أن يكون قادراً على أن:

١ -يتقبل التغيير الذي طرأ على حياته، بعد انتقاله إلى بيئة جديدة غريبة عليه، وهي المدرسة.

٢ -يألف جو المدرسة، ويشعر بالأمن والاستقرار، خلال تلك الفترة.

٣ -يعبر عن رغبته في التعلّم، واكتساب خبرات جديدة، مما يعد تمهيدا لتعليمه القراءة والكتابة.

٤ -تنمو لديه دقة الملاحظة، وأوجه الشبه والاختلاف، وإدراك العلاقات بين الأشياء والألوان، والأصوات والأحجام(طعيمة، ١٩٩٨: ٥٨).

ومن بين الأساليب التي يمكن أن تساعد على تحقيق ذلك، إتاحة الفرص للتلاميذ في تلك الفترة ؛ لممارسة الألعاب المحببة إليهم، ومنحهم حرية التنقّل من مكان إلى آخر، وعدم إشعارهم بالنظام الصارم، والسماح لأولياء الأمور بقضاء بعض الوقت مع أبنائهم داخل المدرسة، ومشاركة بعض تلاميذ الصفوف الأعلى في اللعب والقراءة (FELDMAN, 1999)، وتحدّث المعلّمين والمعلّمات عن المدرسة، وما فيها من مرافق وعوامل جذب أخرى أمام التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم أمام زملائهم، وإشعارهم بالاهتمام بما يقولون .

صورة من واقع التهيئة اللغوية في بعض المدارس:

في الوقت الذي ينادي فيه كثير من التربويين، بضرورة توفير ظروف تساعد تلاميذ الصف الأول الابتدائي، على أن يألفوا الجو المدرسي، و تنمية استعدادهم لتعلّم اللغة، قبل أن يبدءوا في التعلم الرسمي للقراءة والكتابة (MEISELS, 1998 and FELDMAN, 1999) لاحظنا أن هناك مجموعة كثيرة من معلّمي ومعلّمات الصّف الأول الابتدائي، بمدارس الريف، يبدءون الساعات الأولى من الدراسة بجدية، حيث يتعجّلون التلاميذ ويكرهونهم على تعلّم مبادئ القراءة والكتابة بطريقة منظّمة، بمجرّد دخولهم باب الفصل، ضاربين بعرض الحائط فترة التهيئة العامة واللغوية، المخصصة لهؤلاء التلاميذ في بداية العام الدراسي، واضعين في الاعتبار، أن المقياس الحقيقي لنجاح معلّم هذا الصف، هو مدى ما يحقّقه من تعليم أبجديات اللغة للتلاميذ؛ فصار التلميذ الصغير في هذا الصف، يعود إلى المنزل محمّلا بالواجبات المنزلية، من أول يوم في الدراسة، وأصبح التدريس الرسمي أو الشكلي، بمعناه الجاف والتقليدي، من أول أيام الدراسة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بمدارس الريف، سمة من سمات المدرس الملتزم، والمدرسة الجادة حيث يتم تعلّم مبادئ القراءة والكتابة، في فصول تتطلب السكون وعدم الحركة، منذ أول لحظة يدخل فيها التلميذ حجرة الدراسة، وعلى التلميذ أن يستوعب الكتب المقررة ؛ كي يحقق فيها النجاح.

حتى وصل الحال بكثير من معلّمي ومعلّمات تلك المدارس، أن يسجّلوا على السبّورة منذ بداية الحصّة الأولى لليوم الأوّل من الدراسة، عنوان (التهيئة اللغوية) ويقرءون هذا العنوان على التلاميذ، ويطالبونهم بترديد هذا العنوان عدة مرّات؛ بغرض حفظه، ثم يطالبونهم بكتابته في الكرّاسة عدة مرّات، باعتباره واجباً منزلياً، فضلاً عن اقتحام كثير من أولياء الأمور للفصول – مع بداية

الحصّة الأولى لأول يوم في الدراسة، بغرض حجز الصّفوف الأولى لأبنائهم ؛ أملا في زيادة الاستفادة من شرح المعلّم أو المعلّمة ومتابعته بسهولة.

والمشهد التابع لذلك، هو إصرار إدارة المدرسة – وعلى رأسهم مدرسو ومدرّسات الصف الأول – على ضرورة سرعة انصراف أولياء الأمور، ومغادرتهم مبنى المدرسة وترك الأبناء في الفصل؛ حتى لا يضيع من التلميذ الحصة الأولى دون فائدة.

وفي مقابلة (دراسة استطلاعية) أجراها المؤلف مع مجموعة من معلمات الصف الأول الابتدائي، بلغ عددها إحدى عشرة مدرّسة، بأربع مدارس وجه فيها المؤلف سؤالاً محدّداً: لماذا تحرصن على الإسراع في تعليم تلاميذ الصف الأول الابتدائي مبادئ القراءة والكتابة ؟

أسفرت نتائجها عن الآتي:

-يؤيّد (٧٢,٧٣ ٪) ضرورة عدم تضييع وقت المعلّم أو التلميذ، فيما يسمى بالتهيئة اللغوية، والبدء مباشرة في تدريب التلاميذ على تعلّم حروف اللغة العربية وكتابتها، باعتبار أن التلميذ جاء جاهزاً من الكُتّاب، أو رياض الأطفال، أو من المنزل نفسه.

- اتفق الجميع(١٠٠ ٪) على أن إدارة المدرسة، والمسئولين بالإدارة التعليمية، خاصة الموجّهين، يحكمون على مدى كفاءة المعلّم و المعلّمة، بالرجوع إلى مدى قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة في تلك الفترة، كما يؤيد هذا الرأي أولياء أمور التلاميذ أنفسهم.

ويضاف إلى ما سبق، اطّلاع المؤلف على عينة من كراسات الإعداد، لمجموعة من معلمي ومعلمات هذا الصف، وبعض تقارير موجهي المرحلة الابتدائية، المسجلة في كراسات الزيارة والمتابعة، في بعض المدارس.

إن ما سبق، يشكّل روافد متنوّعة، تجمّعت معا، لتشكّل دعوة حقيقية إلى دراسة علمية؛ للكشف عن الممارسات والإجراءات التدريسية التي يقوم بها مدرّسو ومدرّسات الصف الأول بمدارس الريف، في الفترة التي يطلق عليها التهيئة العامة واللغوية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ لمعرفة مدى إسهاماتها في تحقيق تهيئة لغوية سليمة لهذا التلميذ؛ بغية العمل على تحسينها وتطويرها، ومحاولة لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتعلّقة بأهمية العناية بتلك الفترة، وذلك من خلال تصميم برنامج تمهيدي، يمكن من خلاله المساهمة في تهيئة تلاميذ هذا الصف تهيئة عامة ولغوية.

مصطلحات تربوية مهمة:

١ - *البرنامج:*

هو مجموعة من المواد التعليمية، التي قد تكون مناهج دراسية وقد تكون مجموعة كتابات، أو قراءات تحدد للتلاميذ، وهي في ذات الوقت قد تكون مع وسائل تعليمية وأنشطة متنوعة، ويحدد لهذا البرنامج فترة زمنية محددة، وقد يدرس المتعلم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة، وبعضها الآخر عن طريق الدراسة المنزلية (اللقاني والجمل، ٤١:١٩٩٦).

ويقصد بالبرنامج التمهيدي المقترح إجرائياً، أنه مجموعة من الإجراءات التدريسية، والأنشطة التربوية المتنوعة التي يقوم بها معلمو ومعلمات الصف الأول الابتدائي بمدارس الريف، مع تلاميذهم داخل حجرة الدراسة وخارجها، في إطار المدرسة، بغرض تهيئة التلاميذ تهيئة عامة ولغوية.

٢ -التهيئة العامة واللغوية:

هي حالة من التأهب والاستعداد، تسمح للطفل بالنشاط والحركة، والقيام بمجموعة من المهارات، تساعده على اكتساب اللغة بيسر، عند التحاقه بالصف الأول الابتدائي بالمدرسة الابتدائية (شحاتة، ٣٦:١٩٩٣).

ونعرف التهيئة العامة واللغوية على أنها حالة يشعر فيها التلميذ بالأمن، والاستقرار والتكيف مع عناصر المجتمع المدرسي، من زملاء ومعلمين وإداريين، والرغبة في التعلم، واكتساب خبرات جديدة، داخل مبنى المدرسة، تمهيدا لتعلم القراءة والكتابة.

٣ -مدارس الريف:

هي المدارس التي تقع في القرى والمناطق الريفية النائية، و غالبا ما يعمل معظم سكانها بالزراعة أو تربية الماشية، أو ما شابه ذلك من الأعمال البسيطة.

٤ -*تلاميذ الصف الأول الابتدائي:*

هم مجموعة الأطفال الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية، ممن بلغوا سن الإلزام (القبول) بالمدرسة، وهذه السن تبدأ من ست سنوات تقريباً.

طبيعة تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

إن المتأمل في أي فصل من فصول الصف الأوّل الابتدائي، بإحدى مدارس الريف، سيجد مستويات متباينة ومتنوّعة من التلاميذ، فهناك فروق بينهم في الذكاء والعمر العقلي وفي الخبرات السابقة والمحصول اللغوي السابق، والبيئة الثقافية التي ينتمي إليها التلميذ والنضج الاجتماعي، وليس لهذا معنى إلا أنهم مختلفون في درجة استعدادهم لتعلّم مبادئ القراءة والكتابة، وغيرها من المواد الدراسية الأخرى (رضوان، ١٩٧٣: ٤٩) وهذا أمر طبيعي، مرجعه وجود فئة من التلاميذ قضوا فترة من حياتهم السابقة للمدرسة بين رياض الأطفال، مما يسر لهم مواصلة دراستهم بشكل رسمي في الصف الأوّل الابتدائي بدون معاناة، وهناك فئة أخرى مغلوبة على أمرها، وهي الأكثرية، لم يسبق لها الالتحاق برياض الأطفال(أحمد، ١٩٨٨: ٥٥٣)، وكثير من هؤلاء يجدون صعوبة في التكيّف السليم مع عناصر المجتمع المدرسي؛ من زملاء وزميلات ومعلّمين ومعلّمات وإداريين وموظّفين ونظم ومرافق مدرسية، بل تزداد لديهم ما يسمّى

بمشاعر الرّهبة والخوف من المدرسة ؛ للانتقال المباشر من محيط المنزل والشارع، إلى محيط المدرسة بما تتضمّنه من نظام وقيود والتزامات وواجبات مدرسية.

ومع هذا فإن الأسلوب المتبع في تلك المدارس، هو أن جميع التلاميذ في هذا الصف يؤخذون بمنهج دراسي موحّد، وتفرض عليهم جميعا دروس معيّنة في فترة من الزمن محدّدة، ونتوقّع منهم جميعا إن يبلغوا مستوى معيّنا في آخر العام، مفترضين أنهم سواء والحق أنهم ليسوا سواء (رضوان، ١٩٧٣: ٤٨)، (شحاتة، ١٩٩٣: ٥٤).

ومن هنا تأتي أهمية العناية بتلك الفترة، التي يطلق عليها التهيئة العامة واللغويّة لتلاميذ هذا الصف، والتي يمكن عن طريقها محاولة سد تلك الفجوة بين الفروق في الاستعداد للتعلّم، والتّكيّف المدرسي بين التلاميذ (أحمد، ١٩٨٨: ٥٥٣) تلك الفجوة التي جاءت نتيجة مرور فئة من الأطفال برياض الأطفال، وحرمان الغالبية من هذا الحق، خاصة أن المناهج الدراسية لا تفرّق بين تلاميذ المدينة وتلاميذ الريف وغيرهم، وجعلت أبناء الأحياء الراقية والمدن الكبرى، كأبناء الريف، ولا تضع في الحسبان أن من بين هؤلاء التلاميذ، فئة سبق لها الالتحاق برياض الأطفال، وأغلبهم من سكّان المدن، وفئة حرموا من هذا الحق، غالبيتها من أطفال القرى، والمناطق النائية بالريف ؛ بسبب الأمية التي تنتشر على نطاق واسع لدى كثير من تلك الأسر، وانشغال الأسرة طوال اليوم في أعمالها، أو بسبب ظروف اجتماعية أو مادية، أو غيرها (يونس، ١٩٨٤: ٧٩) و(شحاتة، ١٩٩٣: ١٧) مما يلقي بالمسئولية كاملة في هذا الأمر على المدرسة ؛ لتكون هي الوحيدة المسئولة عن التهيئة العامة واللغويّة لهؤلاء التلاميذ، وأن تسد هذا النقص، بأن تقوم بما كان ينبغي أن يقوم به المنزل الرشيد، أو رياض الأطفال الذكيّة.

دور التهيئة العامة واللغوية في تعلم الطفل القراءة والكتابة:

إن أول ما ينبغي أن يوجّه إليه العناية، هو البرنامج التمهيدي لاستقبال تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي، خاصة في مدارس القرى والمناطق النائية بالريف؛ نظرا لأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه هذا البرنامج، في تسهيل انتقال التلميذ من محيط المنزل والشارع، إلى محيط المدرسة، وبما يخفف من مشاعر الرهبة والخوف، وإبدالها بمشاعر الألفة والاطمئنان، ومساعدة التلميذ على التكيف السليم مع عناصر المجتمع المدرسي، من زملاء وزميلات ومعلّمين ومعلّمات، وإداريين وموظّفين ونظم ومرافق مدرسية، وإتاحة الفرصة للمعلّمين والمعلّمات؛ لممارسة الأسلوب التربوي في التعامل مع التلاميذ، بما يتناسب وقدراتهم واحتياجاتهم، والتحلّي بسعة الصدر والحنان، والبعد عن القسوة عليهم، وتعويد تلاميذ الصفوف الأعلى، على الرفق في معاملة زملائهم وزميلاتهم الصغيرات (TRIMBLE, 1996)، ومساعدتهم في التعرّف على مرافق المدرسة وكيفية استخدامها، فضلا عن بث مشاعر الطمأنينة في نفوس أولياء الأمور، بما يلقاه أبناؤهم من رعاية واهتمام من قبل أسرة المدرسة، ويساعد في الوقت نفسه على تدعيم العلاقة بين المنزل والمدرسة، وتنمية الإحساس بالمسئولية المشتركة بينهما نحو الطفل.

سلبيات التعجل في تعليم الأطفال القراءة قبل التهيئة لها:

لقد برهنت كثير من البحوث والتجارب العلمية، التي أجريت في هذا الشأن (TRIMBLE, 1996 and BYERS, 1998 and MEISELS, 1998 and PAGLIN, 1998 and SHARE, 1999)، أن التعجّل في تعليم الطفل القراءة والكتابة وإكراهه على ذلك، بطريقة منظّمة بمجرد دخوله المدرسة الابتدائية، خاصة إذا كان غير مستعد لها - كما هو الحال في معظم مدارسنا بالريف - يؤدي ذلك إلى كراهية الطفل القراءة والكتابة، كراهية

قـــــد تســـــتمر معـــــه في كـــــبره (رضـــــوان، ١٩٧٣: ٦٤، ٦٥) و(شحاتة، ١٩٩٣:٥٣١)و(طعيمة، ١٩٩٨: ٦٦).

إذا فالتعجيل في تعليم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة، أو دفعهم إليها دفعا دون استعداد لها، من شأنه أن يضر بالطفل أكثر من أن ينفعه، ويرتبط بذلك مبدأ تربوي مهم مؤداه، أن النجاح يولّد الإحساس بالنجاح، والصلة كبيرة بين قضية الاستعداد وهذا المبدأ التربوي، إذ إن إكراه الطفل على الاتصال بالكتب في وقت لا يكون مستعداً فيه لذلك، يجعل احتمالات إخفاقه أكبر من احتمالات نجاحه، وقد يولّد هذا الإخفاق عنده الإحساس بالعجز (WILKEN, 1998 and FELDMAN, 1999).

مجموعة من الدراسات العربية التي عنيت بتهيئة الطفل لغوياً:

لقد زاد اقتناع كثير من الخبراء والمختصّين في تعليم اللغة، بأهمية تهيئة الطفل للتعلّم، قبل أن يبدأ في تعلّم القراءة والكتابة بالشكل الرسمي؛ لذا نادى كثير منهم بضرورة القيام بدراسات جادة تعنى بهذا الأمر.

وقد استجاب لتلك الدعوات عدد غير قليل من الدراسات، فمنهم من جعل جلّ اهتمامه بناء مقاييس لقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال، وكانت المحاولة الأولى من نصيب رضوان(١٩٦٥) حيث قام ببناء مقياس لقياس الاستعداد للقراءة، وطبقه على عينة من الأطفال، وتلا المحاولة السابقة دراسة إبراهيم (١٩٧٥) التي هدفت إلى وضع مقياس؛ للكشف عن استعداد الأطفال الأردنيين للقراءة، الذين بلغوا سن السادسة، ثم دراسة الحوري (١٩٨٦) التي هدفت إلى قياس الاستعداد القرائي وتنميته، لدى عينة من أطفال البدو والحضر باليمن، ممن تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات وعشرة شهور وسبع سنوات، وقد أشارت الدراسة في بعض نتائجها، إلى أن استعداد الطفل للقراءة يرتبط بمدى توافر الفرص المتاحة لاكتساب الخبرات المختلفة والتي تتوافر في

المدينة، أكثر مما تتوافر في القرية، حيث تتوافر في المدينة الفرص المتاحة لاكتساب الخبرات اللغوية، وفقا لطبيعة الحياة، وما يتوافر فيها من وسائل حديثة، وإعلانات ورحلات وزيارات، وسفر، مما يكسب طفل المدينة مفردات يفتقر إليها أبناء الريف، وقد قام مصطفي(١٩٩٩) بوضع اختبار لقياس الاستعداد للقراءة.

وهناك من الباحثين من عني بتشخيص واقع التهيئة اللغوية لرياض الأطفال وتقويمه مثل دراسة شحانة (١٩٨٩) والتي جاء في بعض نتائجها، أن البرنامج الذي يقدّم لطفل الرياض، لا يساعد في تهيئة الطفل لتعلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وجاءت دراسة عوّاد (١٩٨٩) لتعنى بتقويم البرنامج اللغوي في رياض الأطفال بمدينة القاهرة، بمدارس اللغات، لتؤكد أيضا قصور هذا البرنامج عن تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

أما تلاميذ الصف الأول الابتدائي، فكان نصيبهم من تلك الدراسات أربعا فقط، الأولى كانت لقناوي (١٩٨٠) والتي عنيت بقياس الثروة اللغوية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي،والثانية كانت لحمد (١٩٨٦) والتي عنيت فيها المؤلفة بقياس الاستعداد للقراءة وتنميته، لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بدولة اليمن، والثالثة كانت لشحاتة وفؤاد(١٩٩٢) والتي عنيا فيها بقياس الكفاءة اللغوية، لدى طفل القرية، وتلك هي الدراسة الوحيدة التي اهتمت بطفل القرية، باعتباره حالة تستحق دراسات خاصة به ولم ينل طفل القرية أي اهتمام من قبل باحثين آخرين – في ضوء علمنا - أما الدراسة الرابعة، التي أجريت على تلاميذ الصّف الأول الابتدائي، كانت دراسة عوّاد (١٩٩٣) والتي عنيت بتصميم برنامج لتنمية الاستعداد لتعلّم اللغة العربية لعينة من أطفال الصف الأول الابتدائي بدولة الكويت.

مجموعة من الدراسات غير العربية عنيت بتهيئة الطفل لغوياً:

وعندما نتتبع الدراسات غير العربية، التي عنيت بتهيئة التلاميذ تهيئة عامة ولغوية، نجدنا أمام حقيقة مهمة، وهي أن هناك دراسات عديدة ومتنوعة، يصعب على المؤلف حصرها، ويمكن عرض نماذج منها على النحو التالي:

دراسة (DAVIS, 1991)التي بحثت تأثير الاستعانة بالخبرات البيئية للأطفال، في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لديهم،وقد أجريت تلك الدراسة على عينة بلغ قوامها ثمانية عشر طفلا، ممن تتراوح أعمارهم بين أربع وخمس سنوات، قسمت إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، حيث تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج لغوي مشتق من بيئة الأطفال، لمدة ستة أسابيع، وبمعدل ثلاثين دقيقة كل يوم،وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال.

أما دراسة (TRIMBLE, 1996) فقد عنيت ببناء برنامج لتنمية مهارات الاستعداد القرائي لتلاميذ الروضة، قبل التحاقهم بالصف الأول الابتدائي، وقد تضمن البرنامج عدة محاور أساسية، هي: زيادة وعي الأطفال بأسماء الحروف، ووعيهم بأصوات حروف اللغة، وزيادة وعيهم بمفاهيم الكتابة.

وطبقت الدراسة على سبعة وثلاثين طفلاً،ممن تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات، لمدة اثني عشر أسبوعاً، وقد أثبتت نتائج الدراسة حاجة التلاميذ لتبادل اللعب والقراءة مع أطفال ذوي أعمار مختلفة؛ لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، المتمثلة في زيادة وعي التلاميذ بأصوات الحروف وأشكالها وتنمية وعيهم بمفاهيم الكتابة.

وثم دراسة أخرى سعت إلى تنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهرية لأطفال ما قبل المدرسة، وهي دراسة (PAGLIN ,1998) وذلك عن طريق عرض مجموعة من القصص المصورة على التلاميذ، ثم مناقشتهم في مضمونها بعد

الاستماع إليها، وقد أثبتت نتائج تلك الدراسة، فاعلية مشاهدة التلاميذ لتلك القصص المصورة، في تنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهرية.

وفي دراسة (SHARE, 1999) التي سعت إلى تنمية المهارات الصوتية، ومهارات التعرف على الحروف الأبجدية، تحت عنوان: كيف تبدأ القراءة مع أطفال ما قبل المدرسة، والتي طبقت على عينة بلغ قوامها ثلاثين طفلاً من الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وأربع سنوات، أثبتت نتائجها أن مستوى أداء الأطفال الذين بلغوا خمس سنوات في تلك المهارات، كان أفضل من مستوى أداء الأطفال الذين بلغوا أربع سنوات.

وجاءت دراسة (MEISELS, 1998) التي طبق فيها دراسته على عينة من الأطفال الأمريكان، بهدف تنمية الاستعداد للتعلم؛ لتؤكد ضرورة تهيئة جميع أطفال أمريكا لتعلم القراءة والكتابة، وذلك من خلال برنامج أثبت فاعليته في تحقيق هذا الهدف، المتمثل في أن جميع الأطفال في أمريكا سيصبحون مستعدين للتعلم.

ومن بين الدراسات التي عنيت بتنمية مهارات الاستعداد الكتابي، دراسة (RICHARDSON, 1996) والتي طبقت على سبعة وثلاثين طفلاً بولاية شيكاغو، وذلك من خلال برنامج كتابة اليوميات، والكتابة المنزلية، وتعليم الوالدين، وممارسة بعض الأنشطة اللغوية الحرة، وتشير نتائج تلك الدراسة إلى أن اشتراك الوالدين في البرنامج، وفهمهم لطبيعة الاستعداد الكتابي، قد أسهم بشكل فعّال في نجاح البرنامج.

ومن الدراسات التي وجّهت عنايتها لتصميم وبناء مقياس؛ لتشخيص الصعوبات القرائية لدى الأطفال في دور الحضانة والصف الأول الابتدائي، باعتبار أن صعوبات القراءة؛ هي من أكثر المشاكل التي تواجه أطفال الصف

الأول الابتدائي، دراسة (KOMINSKI, 1992) وقد اشتمل المقياس(C M P) على عدة اختبارات؛ لقياس المهارات التالية:

الطلاقة في تسمية اسم الحرف، والطلاقة في نطق أصوات الحروف منفردة، والتعرف على شكل الحرف، وقد أشارت النتائج إلى صلاحية هذا المقياس، ودقته في قياس صعوبات القراءة لدى الأطفال.

وفي هذا الصدد، نشير إلى اختبار (T E R A) الذي وضعه كل من D.KIM REID; WAYNE P.HRESKO; DONALD D.HAMMILL ,1991 ؛ لقياس قدرات القراءة المبكرة لتلاميذ ما قبل المدرسة الابتدائية، وهو من أشهر المقاييس لقياس القدرات القرائية المبكرة للأطفال.

وجاءت دراسة (LANCASTER 1999) لتبحث العلاقة بين الاستعداد القرائي والأداء اللغوي لدى الأطفال، استخدم فيها المؤلف عدة اختبارات فرعية ؛ لقياس المهارات اللغوية التالية:

مهارات الاتصال اللغوي، والمهارات اللغوية، ومهارات التفكير، وطبقت الدراسة على مائتين وثلاثة وثلاثين تلميذا بالصف الأول الابتدائي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية الاعتماد على هذا المقياس ؛ للتنبؤ بأداء تلاميذ الصف الأول الابتدائي للمهارات اللغوية، ومهارات الاتصال اللغوي، ومهارات التفكير.

ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، دراسة (BATJES ,1997) وذلك من خلال برنامج لغوي متكامل، طبق على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
وهذا الاتجاه ذاته يمكن رصده في دراسة (BYERS, 1998) بعنوان تحسين الاستعداد القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، والتي طبق فيها دراسته على عينة قوامها عشرة تلاميذ، لمدة اثني عشر أسبوعاً، وقد أشارت

نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى أداء (٨٠ ٪) من أفراد العينة، مما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق على العينة.

واستمرارا لجهود تلك الدراسات، ظهرت عدة مؤلفات قيمة، منها على سبيل المثال، دليل يوضح للوالدين كيف يقرءون مع أطفالهم (WILKEN ,1998)، وكتاب بعنوان: كيف يمكن مساعدة الأطفال في تنمية الاستعداد القرائي لديهم (FELDMEN ,1999)، كما عرض (CORPORATE, 1998) خطة عملية، توضح كيفية تهيئة تلاميذ الصف الأول لتعلم القراءة بشكل جيد، أما (BLEASE, 1999) فعرض في كتابه: كيف يمكن تنمية مهارات التعرف على الكلمات لتلاميذ ما قبل المدرسة.

تعقيب:

من خلال هذا العرض الموجز لتلك الدراسات التي عرض لها آنفاً، وبشيء من الاستقراء يتضح ما يلي:

- أجمعت تلك الدراسات على ضرورة تهيئة التلاميذ لتعلم القراءة و الكتابة، قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.
- وجهت بعض الدراسات النظر إلى الدور الذي يمكن أن يقوم به الوالدان في تنمية مهارات الاستعداد القرائي، و الكتابي لدى أبنائهم، قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.
- كما وجهت بعض الدراسات الأنظار إلى أهمية اشتراك مجموعة من تلاميذ الصفوف الأعلى مع تلاميذ الصف الأول، في تنمية مهارات الاستعداد القرائي، والكتابي لديهم.
- أثبتت تلك الدراسات فاعلية البرامج اللغوية المقدمة للأطفال؛ بغرض تحسين مهارات الاستعداد القرائي، أو الكتابي لديهم.

- وجهت بعض الدراسات النظر إلى ضرورة الاستعانة بالخبرات البيئية للطفل، في تنمية مهارات الاستعداد القرائي، والكتابي لديهم.
- أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تشخيص الصعوبات القرائية، التي قد تواجه الأطفال قبل التحاقهم بالصف الأول الابتدائي.
- كما أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاستعانة بمقاييس الاستعداد القرائي، والكتابي بتطبيقها على التلاميذ قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.
- لم ينل تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس الريف، الاهتمام اللازم من الباحثين، خاصة ما يتعلق بتهيئتهم لتعلم القراءة والكتابة.

ولعلّ البداية الصحيحة لتطوير الواقع، هي وصف الواقع، ومعرفة أبعاده وإمكاناته، ولذلك جاءت دراستنا لتصف واقع التهيئة العامة واللغوية بمدارس الريف، باعتبارها خطوة أساسية وضرورية، في تقويم الواقع ؛ توطئة لتطويره وتحسينه على أساس علمي سليم، وذلك من خلال بناء برنامج تمهيدي يمكن من خلاله تهيئة تلاميذ هذا الصف تهيئة عامة ولغوية، لذا من المتوقّع أن يفيد من هذا العمل قطاع كبير، من المعنيين بتعليم تلاميذ الصف الأول الابتدائي، بمدارس الريف، وذوي الاهتمام بقضاياه، و ذلك على النحو التالي:

١ -توجيه نظر المسئولين عن التعليم العام في المرحلة الابتدائية، إلى أهمية العناية بفترة التهيئة العامة واللغوية، لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بمدارس الريف.

٢ -مساعدة مديري المرحلة الابتدائية بالريف وموجّهيها، في تقويم مستويات الأداء، سواء للمعلّمين أم للتلاميذ، طوال تلك الفترة.

٣ -توعية أولياء الأمور، في الريف، فيما يتعلّق بمجال التهيئة العامة واللغوية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بالتعرّف على السبل التي يعضدون بها جهود المدرسة، وبما يشعر الجميع بأنه مشارك في العملية التعليمية.

٤ -إطلاع المسئولين عن التعليم الأساسي، بمدارس الريف، بجوانب القصور المهني، فيما يتعلق بالإجراءات التدريسية، التي يتبعها معلّمو ومعلّمات الصف الأول بتلك المدارس، وكذا مدى قناعتهم بحاجة تلاميذ هذا الصف، لتهيئة عامة ولغوية، تفرضها عليهم طبيعة البيئة التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ، ومساعدتهم في وضع خطة تدريب لمعلّمي ومعلّمات هذا الصف، في أثناء الخدمة لرفع مستوى أدائهم.

٥ -المساهمة في تطوير أساليب التهيئة العامة واللغوية لتلاميذ هذا الصف، عن طريق تعرّف الإجراءات التدريسية، التي ينبغي اتباعها مع التلاميذ طوال تلك الفترة، والتي قد يفيد فيها البرنامج المقترح، الذي سنقدمه بخصوص هذا الشأن

٦ -يمكن أن يسترشد بنتائج هذا العمل، المسئولون عن تصميم المناهج الدراسية لتلاميذ هذا الصف، مما يدعوهم إلى إعادة النظر في المحتوى الخاص بالتهيئة العامة واللغوية؛ ليكون مصدره بيئة التلاميذ الريفية المحيطة بهم، بمواقعها وعناصرها.

٧ -فتح الطريق أمام دراسات، تعنى بالتهيئة العامة واللغوية في بيئات أخرى (الساحلية والصناعية، والصحراوية)، والعمل على تصميم برامج تتناسب وطبيعة تلك البيئات.

البرنامج التمهيدي المقترح للتهيئة العامة واللغوية، لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس الريف:

استنادا إلى الأدبيات التربوية في مجال تصميم البرامج التعليمية، قام المؤلف – من خلال دراسة علمية - بتصميم برنامج تمهيدي مقترح للتهيئة العامة واللغوية، لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، بمدارس الريف.

وقد تمّ بناء البرنامج في ضوء المكوّنات المتّفق عليها من حيث:

الأهداف، وأسس بناء البرنامج، واختيار المحتوى، والوسائل المعينة، والمدة اللازمة لتنفيذه، ودور المعلّم، وفيما يلي توضيح لما سبق:

أهداف البرنامج:

تتمثل أهداف البرنامج فيما يلي:

١ -تسهيل انتقال الطفل، من محيط المنزل والشارع، إلى محيط المدرسة، بما يخفف من مشاعر الرهبة والخوف وإبدالها بمشاعر الألفة والاطمئنان.

٢ -مساعدة الطفل على التكيّف السليم مع عناصر المجتمع المدرسي، من زملاء وزميلات، ومعلمين ومعلّمات ومرافق مدرسية.

٣ -إتاحة الفرصة للمعلّمين والمعلّمات ؛ لممارسة الأسلوب التربوي، في التعامل مع التلاميذ، بما يتناسب وقدراتهم، واحتياجات نموّهم، والتّحلّي بسعة الصّدر والحنان، والبعد عن القسوة عليهم.

٤ -تعويد تلاميذ الصفوف الأعلى، على التّرفّق في معاملة زملائهم الصّغار ومساعدتهم في التعرّف على مرافق المدرسة، وكيفية استخدامها.

٥ -بث مشاعر الطمأنينة في نفوس أولياء الأمور، بما يلقاه أبناؤهم من رعاية واهتمام، من قبل أسرة المدرسة.

٦ -تدعيم العلاقة بين المنزل والمدرسة، وتنمية الإحساس بالمسئولية المشتركة بينهما نحو التلميذ.

٧ -تهيئة التلاميذ لتعلم القراءة والكتابة بشكل رسمي، من خلال الممارسات التالية التي يقوم بها التلاميذ:

- تقليد أصوات بعض الطيور، أو الحيوانات، أو الشخصيات المعروفة.
- تقديم نفسه للآخرين، بذكر اسمه كاملا، وعنوانه، وأسماء أفراد أسرته.
- تأمل بعض الصور، ثم التعبير عنها بجمل قصيرة.
- التمييز بين بعض الأشكال، من حيث الحجم، أو اللون، أو ما شابه ذلك.
- التمييز بين الأصوات التي استمع إليها.
- وصف بعض الأشياء التي يراها في منزله، أو في الشارع، أو في الحقل.
- التعرف على بعض الحروف الأبجدية، والتمييز بينها.
- تعلم بعض المفردات اللغوية المرتبطة بالبيئة المدرسية.
- محاولة رسم أشكال بعض الطيور، أو الحيوانات في بيئته.

أسس بناء البرنامج:

لقد اشتقت تلك الأسس من عدة مصادر، وهي:

- طبيعة تلاميذ هذا الصف، وحاجاتهم، واهتماماتهم.
- طبيعة البيئة الريفية، التي يعيش فيها التلاميذ.
- الأهداف المرجو تحقيقها، بعد مرور التلاميذ بتلك الفترة.
- الاتجاهات الحديثة في تنظيم البرامج الدراسية.

ويمكن عرض تلك الأسس على النحو التالي:

١ -التأكيد على مبدأ الحرية في حركة التلاميذ ونشاطهم، ومشاركتهم الآخرين في اللعب.

٢ -إتاحة الفرص لأسئلة واستفسارات التلاميذ ؛ لإشباع دوافعهم، وحب الاستطلاع، مع الاهتمام بتلك الأسئلة ومناقشتهم فيها، حتى ولو بدت أنها غير منطقية.

٣ -التنويع في أوجه النشاط، بما يتلاءم وقدرات التلاميذ واهتماماتهم، بتخطيط من المعلمة.

٤ -تشجيع أية محاولة يقوم بها التلميذ؛ لإكسابه الثقة بالنفس في قدراته، وإمكاناته، وتجنب إحراجه أمام الآخرين.

٥ -العمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات الواضحة والمحددة والمناسبة لأعمارهم، بطريقة شائقة ومحببة وجذابة.

٦ -التأكيد على أن يأخذ كل تلميذ فرصته كاملة ؛ لكي يفهم البيئة المدرسية من حوله، بما ينمي لديه الاستعداد للتعلم المدرسي، والانتظام في المدرسة.

٧ -إتاحة الفرصة للتلاميذ للمحاولة والخطأ، وذلك وفق قدرات ومستويات كل تلميذ على حدة.

٨ -ترك الحرية لكل تلميذ؛لاختيار ما يميل إليه من أنشطة للتواصل بينه وبين زملائه، دون تسلط من المعلمة.

٩ -اختيار الخبرات والأنشطة من واقع بيئة التلاميذ الريفية، بمعنى أن تكون البيئة التي يعيش فيها التلميذ، بعناصرها وبمواقعها، هي محتوى البرنامج.

١٠ -الحرص على إيجاد علاقة الحب والألفة بين التلميذ والمعلمة، حتى يشعر التلميذ بأنه محبوب وآمن من المحيطين به، داخل المدرسة.

محتوى البرنامج:

يتضمّن البرنامج مجموعة من الإجراءات السلوكية والتدريسية، التي يستنير بها معلم ومعلمة الصف الأول بمدارس الريف، فترة التهيئة العامة واللغوية

لتلاميذ هذا الصف، كما يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتوّعة يمارسها التلاميذ، بغرض تهيئتهم لتعلم القراءة والكتابة، منها ما هو عقلي، مثل: حل بعض الألغاز أو الفوازير، وما هو فنّي، مثل: الرسم، وما هو حركي، مثل: المسابقات الرياضية المتنوعة (الجري - شد الحبل -العدو - القفز) والتمثيل الجماعي، واللعب التعليمي، كلعبة التعارف، وتجميع الصور المجزأة، ، ، وما هو قصصي، مثل:حكاية بعض القصص، والفكاهات والمواقف الضاحكة أو الطريفة، وتقليد بعض الحيوانات أو الطيور أو الشخصيات المعروفة ؛ صوتا أو حركة، أو كلاما، ، ، ، وما هو موسيقي، مثل: الغناء، أو العزف، أو إلقاء بعض الأدعية وأذكار الصباح، أو مراجعة ما حفظ من آيات قرآنية، ، ، إلخ.

وهناك **بعض الأنشطة لتهيئة التلاميذ للكتابة**، مثل:

١-مسابقات تُجرى بين التلاميذ ؛ لالتقاط أكبر عدد من حبات الفول أو المسبحة، ، ، .

٢-مسابقات وضع اليد في الماء، ونثر المياه بأصابع اليد إلى أبعد مسافة.

٣-مسابقات لأسرع تلميذ في ربط مجموعة من الحبال، أو فك مجموعة من العقد.

٤-مسابقات في تقطيع ورق من الكرتون، أو تثبيته في أشكال معينة.

٥-مسابقات في إدخال أو نزع مجموعة من سدد الزجاجات.

٦-مسابقات في تحريك أصابع اليد فقط ؛ لتقليد بعض الحيوانات.

٧-مسابقات في فتح الكتاب وتقليب الصفحات، دون إتلاف صفحات الكتاب.

٨-مسابقات في استعمال أقلام الفلوماستر؛ لمحاكاة بعض الخطوط على السبورة.

الوسائل المعينة:

حرصنا على أن يخلو البرنامج، من أية وسائل معينة معقّدة، أو نادرة، أو يصعب الحصول عليها، وذلك في ضوء إمكانات البيئة الاقتصادية، التي سيطبق فيها البرنامج، ومن هذا المنطلق، تحددت الوسائل المعينة في أشياء يسهل الحصول عليها، مثل:

جهاز تسجيل، وبعض الشرائط المسجّل عليها مجموعة من قصار السور وأناشيد، وأدعية، وأغاني وموسيقى، وقصص طريفة، ومجموعة من صور الحيوانات والطيور، الموجودة في بيئة التلميذ، ومجموعة من البطاقات الورقية، ولوحة الجيوب و بعض الأدوات المدرسية كالأقلام والأوراق البيضاء، وبعض الحلوى الخفيفة، وبعض أدوات الرسم، والطبشور الملوّن، ونماذج حية من النباتات و الطيور البيئية والحيوانات الأليفة مثل: الأرنب أو القطة -إن أمكن ذلك - و في حالة تعذر هذا الأمر يستعاض عنها بالصور.

مدة تنفيذ البرنامج:

يستغرق تنفيذ البرنامج، ثمانية عشر يوماً، على مدار ثلاثة أسابيع، أسبوع قبل بداية الدراسة مباشرة، و أسبوعان بعد بداية الدراسة.

دور المعلم في تنفيذ البرنامج:

يتوقف نجاح هذا البرنامج، على ما تتسم به روح المعلّمة أو المعلم، من مرح وحزم، ولطف عند تنفيذه، وبما يخلقونه عند التلاميذ من حماس، وانشراح، وعلى مقدار ما توفّره المعلّمة، أو المعلم، من قصص، وأناشيد وأدوات تعليمية، وفي الوقت نفسه مقدار ما يتاح للتلاميذ من فرص للسؤال والاستفسار، وإشباع دوافعهم إلى المعرفة والاستطلاع، وتزويد التلاميذ بالمعلومات الواضحة المحددة، والمناسبة لأعمارهم، بطريقة شائقة جذّابة من خلال الأسئلة، والتمثيليات، والألعاب التعليمية، التي تتضمّن العديد من العادات

والمعلومات، وغيرها، وهذا يعني أن دور المعلم أو المعلّمة، دور إرشادي وتوجيهي، قبل أن يكون دورا تعليميا، فتقدم المعاونة للتلميذ حين يطلبها، و إرشاد كل تلميذ على حدة، ولا يكون موجّها إلى جميع التلاميذ في وقت واحد، باستثناء النشاطات التجميعية.

وللمعلمة الحرية في تغيير محتوى برنامجها اليومي، وفقا لحالة الطقس أو التلاميذ.

الخطوات الإجرائية لتنفيذ البرنامج:

الأسبوع الأول: قبل بداية الدراسة مباشرة:

يتم لقاء يومي لمدة ساعة تقريبا، داخل المدرسة على مدار هذا الأسبوع، بالاتفاق بين أولياء أمور التلاميذ، وإدارة المدرسة على الميعاد المناسب، ويحضره معلمو الصف الأول ؛ لمناقشة بعض القضايا و الأمور التي تخص التلاميذ، وكيفية مواجهتها، والتغلب عليها وذلك على النحو التالي: -

- اللقاء الأول: لتوضيح و مناقشة أهمية تهيئة الأبناء لتعلم القراءة والكتابة، وارتباط ذلك بنجاحهم و تفوقهم الدراسي بشكل عام.
- اللقاء الثاني: لمناقشة القضايا التالية، و التعرف على سبل علاجها، والتي من أبرزها، ما يلي:
  - ✓ بكاء الطفل، وعدم رغبته في البقاء داخل المدرسة.
  - ✓ الخوف الزائد عن الحد من المحيطين به.
  - ✓ الحركة الزائدة عن الحد داخل الفصل.
- اللقاء الثالث: لمناقشة القضايا التالية والتعرف على سبل علاجها:
  - ✓ تزايد نسبة غياب التلاميذ، خاصة الفترة الأولى من الدراسة.
  - ✓ الإهمال وعدم النظافة الشخصية في ملابس التلميذ.

✓ ضعف تركيز التلميذ، وميله إلى النوم والنعاس داخل الفصل.

- اللقاء الرابع: لمناقشة القضايا التالية والتعرف على سبل علاجها:

✓التدليل الزائد عن الحد لبعض التلاميذ.

✓التدخل المباشر و السافر من بعض أولياء الأمور في إصرارهم على جلوس أبنائهم في المقاعد الأمامية، في مواجهة السبورة.

✓عدم وعي الآباء بأهمية متابعة أبنائهم خاصة الفترة الأولى من الدراسة.

- اللقاء الخامس: لمناقشة القضايا التالية والتعرف على سبل علاجها:

✓خوف الآباء الزائد عن الحد على أبنائهم من تلاميذ الصفوف الأعلى.

✓تعجل بعض الآباء المعلمين و المعلمات بتعليم الأبناء قراءة و كتابة الحروف الأبجدية.

✓وجود بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة.

- اللقاء السادس: لمناقشة القضايا التالية والتعرف على سبل علاجها:

✓ضرورة الاتصال المستمر لأولياء الأمور بإدارة المدرسة.

✓ضرورة متابعة الآباء للأبناء قبل ذهابهم إلى المدرسة و بعد عودتهم منها.

❖ **الأسبوع الأول من الدراسة:**

الزمن: اليوم الأول والثاني من الدراسة:

المكان: فناء المدرسة.

المواد التعليمية: جهاز تسجيل، وشرائط مسجل عليها مجموعة من القصص، والأناشيد الدينية والوطنية.

الأهداف المرجوة:

١ -أن يشعر التلميذ بالألفة والطمأنينة داخل المبنى المدرسي.

٢ -أن يشعر أولياء أمور التلاميذ بالطمأنينة على أبنائهم.

٣ -أن يتعرف التلاميذ على مرافق المدرسة، ومحتوياتها.

٤ -أن يتعرف أولياء الأمور على مدرس أو مدرسة الفصل.

الإجراءات التدريسية:

- يحضر التلاميذ بصحبة أحد أولياء الأمور، بعد بداية الدوام المدرسي المحدد بساعة تقريبا.

- يستقبل مدير المدرسة والمشرف الاجتماعي أولياء أمور التلاميذ، في مكان مناسب بالمدرسة.

-يقدم برنامج ترحيبي، يشرح فيه مدير المدرسة بأسلوب بسيط، سعادة إدارة المدرسة بانضمام التلاميذ الجدد إليها، وأهمية تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة.

-يتم توزيع بعض الحلوى الخفيفة، أو البسكويت، أو العصائر، أو ما شابه ذلك، على جميع التلاميذ، وعلى أولياء أمورهم أيضا.

-تلتقي معلمات / معلمو هذا الصف بأولياء أمور التلاميذ ؛ للتعارف عليهم والترحيب بهم، وبيان ضرورة التعاون معهم لصالح أبنائهم، وما يجب اتباعه مع أبنائهم طوال تلك الفترة.

-تصطحب كل معلمة/ معلم تلاميذها في مجموعات ؛ للمرور بين أرجاء المدرسة للتعرف عليها وعلى مرافقها، وكيفية استخدام تلك المرافق بشكل جيد.

-ينصرف جميع التلاميذ مع أولياء أمورهم قبل ميعاد انصراف المدرسة الرسمي بساعة تقريبا، بعد أن يحدد لهم المعلم مكان تجمعهم في الغد.

-تهتم المعلمة /المعلم بالتلاميذ الذين لم ينصرفوا، عن طريق: قص بعض القصص أو المواقف المضحكة، أو الطريفة، أو الغناء، لحين حضور أولياء أمورهم.

التقييم : ملاحظة التلاميذ ؛ للتعرف على الحالات التي تحتاج إلى متابعة ، أو عناية.

الزمن : اليوم الثالث والرابع من الدراسة.

المكان : فناء المدرسة، وحجرة الدراسة.

المواد التعليمية:

جهاز تسجيل، وشرائط مسجل عليها مجموعة من القصص، والأناشيد الدينية والوطنية، والأغاني الخفيفة المحببة للأطفال.

الأهداف المرجو تحقيقها:

١ -أن يتعود التلميذ على نظام الفصل المدرسي.

٢ -أن يعبر التلميذ عن نفسه بجمل قصيرة مفهومة.

٣ -أن ينصت التلميذ إلى زملائه عندما يتحدثون.

٤ -أن يتعرف التلميذ على مرافق المدرسة، وكيفية التعامل معها، والمحافظة عليها.

الإجراءات التدريسية:

-يحضر التلاميذ إلى المدرسة في موعد بداية الدوام الرسمي، ويتوجهون إلى المكان المحدد لتجمعهم، دون اشتراكهم مع تلاميذ الصفوف الأعلى في طابور الصباح

-تصاحب كل معلمة / معلم تلاميذها إلى الفصل مباشرة في نظام وبهدوء وتأني

-يجلس التلاميذ في مواجهة المعلمة /المعلم على شكل نصف دائرة أو مستطيل ناقص ضلع، دون الالتزام بالشكل التقليدي للفصل.

-تبدأ المعلمة / المعلم في تعريف نفسها للتلاميذ، ثم تطالبهم بتعريف أسمائهم، ومكان إقامتهم، ووظائف آبائهم، وعدد الأخوة وأسمائهم، وما يفضلونه من لعب، أو طعام، ، ، وما شابه ذلك.

-تلقي المعلمة / المعلم نشيدا (دينيا أو وطنيا أو عاطفيا أو اجتماعيا) ذا هدف ديني أو أخلاقي، وتشجع التلاميذ على ترديده بصوت هادئ، وذلك لعدة مرات.

-تراقب المعلمة / المعلم بأسلوب غير مباشر التصرفات التلقائية للتلاميذ ؛ وذلك للتعرف على خصائصهم وقدراتهم الجسمية المميزة لكل منهم، كالسمع والإبصار والطول والقصر والإعاقة ؛ وذلك لمساعدتهم في اختيار المكان المناسب للجلوس.

-تصاحب المعلمة / المعلم التلاميذ في جولة بين مرافق المدرسة وممراتها ؛ للتعرف عليها، مع توضيح كيفية استخدامها والمحافظة عليها.

-تجري المعلمة مسابقة بين التلاميذ في نثر المياه بأصابع اليد، إلى أبعد مسافة، وتحريك أصابع اليد فقط ؛ لتقليد بعض الحيوانات أو الطيور.

-ينصرف التلاميذ قبل الميعاد الرسمي بساعة على الأقل، مودعين معلمتهم بما يعبر عن مشاعر الحب.

-تهتم المعلمة/ المعلم بالتلاميذ الذين لم ينصرفوا، عن طريق إتاحة الفرصة لهم ؛ لممارسة بعض الألعاب، أو الأنشطة المحببة إليهم.

الزمن: اليوم الخامس والسادس من الدراسة.

المكان: فناء المدرسة، وحجرة الدراسة.

المواد التعليمية:

جهاز التسجيل، وشرائط مسجل عليها مجموعة من الأغاني المحببة للأطفال، ومسجل عليها أيضا بعض الأناشيد الدينية والقصص

الطريفة، ، ،ومجموعة من البطاقات الورقية مكتوب عليها الحروف الأبجدية، ولوحة الجيوب، ومجموعة من الحبال والخيوط القوية.

الأهداف المرجو تحقيقها:

١ -أن يساعد تلاميذ الصفوف الأعلى تلاميذ الصف الأول في التوجه لفصولهم برفق.

٢ -أن يردد التلميذ خلف المعلمة بعض آيات القرآن الكريم بشكل جيد.

٣ -أن يستخدم التلميذ الألفاظ اللائقة مع معلمته ومعلمه، مثل: أستاذ، أبلة، ، ، .

٤ -أن يتعلم التلميذ كيف يحافظ على نظافته، ونظافة المكان الذي يجلس فيه.

٥ -أن يعبر التلميذ بجمل قصيرة، عما يحبه من ألعاب.

٦ -أن يتبادل التلميذ الحديث مع زملائه، بدون خوف أو تردد.

٧ -أن يتعرف التلميذ على بعض الحروف الأبجدية.

الإجراءات التدريسية:

-يحضر التلاميذ إلى المدرسة مع بداية الدوام الرسمي، في المكان المحدد لهم ويتوجهون مباشرة إلى فصولهم، بمساعدة زملائهم من تلاميذ الصفوف الأعلى، دون الاشتراك في الطابور، على أن يتم ذلك تحت إشراف المعلمة/ المعلم.

-تبدأ المعلمة/ المعلم يومها معهم بإلقاء بعض آيات القرآن الكريم، أو إلقاء نشيد ديني سهل، ويردد التلاميذ وراءها بصوت هادئ، مع تشجيعهم المستمر على ذلك.

-تدرب المعلمة /المعلم التلاميذ على كيفية التعامل معها ومناداتها بلقب يا(أبله) أو(أستاذة)، وعلى آداب الفصل، وكيفية الجلسة الصحيحة على الكرسي، وكيفية المحافظة على نظافته الشخصية، ونظافة المكان الذي يجلس فيه، وكيفية التعامل مع الزملاء.

-تسأل المعلمة/ المعلم، كل تلميذ على حدة، عما يحبه من لعب، ويناقش عن أسباب اختياره لتلك اللعبة.

-تطلب المعلمة/ المعلم من كل تلميذ، أن يتبادل الحديث مع زميل له، حول بعض الأشياء التي يحبها، وأماكن الحصول عليها، وعن الشخص الذي يبيع تلك الأشياء.

-تعرض المعلمة بطاقات الحروف الأبجدية ؛ ليتعرف عليها التلاميذ، باستخدام لوحة الجيوب، مقرونة بصور الحيوانات، أو الطيور أو الإنسان،،،.

-تستكمل المعلمة/المعلم ما تبقى من وقت الدراسة ببعض المسابقات الخفيفة التي تناسب أعمار التلاميذ، مثل: ربط مجموعة من الحبال، فك مجموعة من العقد، تقطيع ورق الكرتون،وتثبيته في أشكال معينة، تحديد البطاقات المتشابهة في اللون، أو الحجم.

-تسمح المعلمة/ المعلم لتلاميذها بالانصراف إلى منازلهم، على أن يتم ذلك قبل الميعاد الرسمي بحوالي نصف ساعة تقريبا، مع الاهتمام بالتلاميذ الذين لم ينصرفوا لحين وصول أولياء أمورهم، وذلك عن طريق مشاهدة بعض البرامج المحببة إليهم، أو الاستماع إلى بعض الأغاني والأناشيد الدينية المحببة.

التقييم : ملاحظة التلاميذ ؛ للتعرف على الحالات التي تحتاج إلى متابعة.

- **الأسبوع الثاني من الدراسة:**

الزمن: اليوم السابع والثامن من الدراسة.

المكان: فناء المدرسة، وحجرة الدراسة.

المواد التعليمية:

جهاز تسجيل، وشرائط مسجل عليها مجموعة من القصص، والأغاني الخفيفة المحببة للأطفال،وأصوات بعض الطيور والحيوانات، والأناشيد الدينية والوطنية، وبعض آيات القرآن الكريم،و مجموعة من أقلام الشمع، ومجموعة

من البطاقات الورقية مختلفة الأحجام، مسجل عليها حروف اللغة، وصور تعبر عنها.

الأهداف المرجو تحقيقها:

١ -أن ينصت التلميذ إلى الأصوات التي يستمع إليها، بشكل جيد.

٢ -أن يحدد التلميذ مصدر الصوت الذي استمع إليه بدقة.

٣ -أن يميز التلميذ بين الأصوات التي استمع إليها.

٤ -أن يقلد التلميذ بعض الأصوات التي استمع إليها.

٥ -أن يسرد التلميذ بعض القصص والحكايات التي يحبها، أو التي استمع إليها.

٦ -أن يرسم التلميذ بعض صور الطيور، أو الحيوانات التي يحبها، أو التي شاهدها.

٧ -أن يتعرف التلميذ على كيفية الانتظام في طابور الصباح.

٨ -أن يتعرف التلميذ على بعض الحروف الأبجدية، ويميز بينها.

الإجراءات التدريسية:

-يحضر التلاميذ مع بداية الدوام، ويقفون مع معلمتهم/ معلمهم ؛ ليشاهدوا كيفية اصطفاف تلاميذ الصفوف الأعلى في الطابور، دون الاشتراك في الطابور.

-تصطحب المعلمة /المعلم تلاميذها إلى الفصل في صفوف منتظمة، على أن يتم ذلك بعد انصراف جميع الصفوف، وذلك بهدوء وتأني وفي نظام.

-تحدد المعلمة /المعلم المكان المناسب لجلوس كل تلميذ، وذلك وفق الأسس التربوية والصحية، وما لدى كل تلميذ من قدرات جسمية، وفق الوضع الطبيعي للفصل.

-يستمع التلاميذ عن طريق جهاز التسجيل إلى مجموعة مسجلة من أصوات الحيوانات التالية ؛ للتميز بينها : الخروف -الجاموسة -البقرة -الكلب – الحمار – الجمل -الحصان -القطة – الماعز.

-تطلب المعلمة/المعلم من بعض التلاميذ تقليد بعض تلك الأصوات، مع التشجيع لكل محاولة يقوم بها التلميذ.

-تطلب المعلمة/المعلم من بعض التلاميذ محاكاة بعض تلك الحيوانات في حركاتها، مع التشجيع المستمر لأية محاولة يقوم بها كل تلميذ.

-توزع المعلمة/المعلم على كل تلميذ ورقة وقلم ألوان من الشمع، ويطلب من كل تلميذ أن يرسم صورة للحيوان الذي يحبه، مع التشجيع لكل محاولة يقوم بها التلميذ.

-تصاحب المعلمة /المعلم تلاميذها إلى فناء المدرسة ؛ لتدريبهم على كيفية الانتظام في الصفوف، والتعرف على مكانهم المحدد لهم في الطابور بشكل يومي.

-تجري المعلمة مسابقات بين التلاميذ، في كيفية فتح الكتاب وتقليب الصفحات دون إتلافه، وتحديد البطاقة التي بها صورة طير، أو حيوان، أو إنسان، ثم تحديد البطاقة التي بها حرف أبجدي، يبدأ به اسم صاحب الصورة.

-تسمح المعلمة / المعلم بانصراف جميع التلاميذ إلى منازلهم، وذلك قبل الميعاد الرسمي بنصف ساعة تقريبا، وتهتم المعلمة بمن لم ينصرف لحين وصول ولي الأمر إما عن طريق الاستماع إلى بعض الأدعية الدينية، أو الأغاني المحببة إليهم، عن طريق جهاز التسجيل، أو ممارسة أي نشاط يميلون إليه.

التقييم : ملاحظة أداء التلاميذ ؛ للتعرف على الحالات التي تستحق المتابعة.

الزمن: اليوم التاسع والعاشر من الدراسة.

المكان: فناء المدرسة، وحجرة الدراسة.

المواد التعليمية:

جهاز التسجيل، ومجموعة من الشرائط مسجل عليها بعض القصص المحببة، والأناشيد الدينية والوطنية، والأغاني المحببة للأطفال، وكذلك بعض آيات القرآن الحكيم، وأصوات بعض الطيور والحيوانات المعروفة للتلاميذ، مجموعة من البطاقات الورقية مختلفة الأحجام، وبعض الأدوات الصالحة للرسم.

الأهداف المرجو تحقيقها:

١ -أن يشارك التلميذ في وقائع طابور الصباح بفاعلية.

٢ -أن يردد التلميذ خلف المعلمة بعض آيات القرآن الحكيم، بدون أخطاء في التلاوة.

٣ -أن يستمع التلميذ باهتمام وتركيز إلي ما يسرد عليه من قصص، أو أناشيد، أو غير ذلك.

٤ -أن يسرد التلميذ، بشكل مقبول، القصة التي استمع إليها.

٥ -أن يميز التلميذ بين أصوات الطيور، أو الحيوانات التي استمع إليها.

٦ -أن يقلد التلميذ أصوات بعض الطيور أو الحيوانات، التي استمع إليها.

٧ - أن يرسم التلميذ صور بعض الطيور، أو الحيوانات المحببة إليه.

٨ -أن يميز التلميذ بين أصوات الحروف التي استمع إليها.

٩ -أن يحدد التلميذ الحرف الذي يبدأ به اسم صاحب الصورة المعروضة أمامه.

الإجراءات التدريسية:

-يحضر التلاميذ في موعد الدوام الرسمي، وينتظمون مع باقي تلاميذ الصفوف الأعلى في الطابور بمعاونة معلمتهم /معلمهم، على أن تقف كل معلمة / معلم مع التلاميذ.

-يشارك التلاميذ زملاءهم من الصفوف الأعلى تحية العلم، وباقي وقائع طابور الصباح، على أن يتحركوا إلى فصولهم، قبل بقية تلاميذ الصفوف الأعلى.

-يردد التلاميذ بتوجيه من معلمتهم /معلمهم بعض الآيات القرآنية، أو بعض الأناشيد السهلة ذات الهدف الديني أو الأخلاقي، التي سبق أن تدرب عليها التلاميذ

-تحكي المعلمة /المعلم قصة قصيرة عن بعض الطيور، وتدربهم على حسن الاستماع لها، والإنصات الجيد.

-تطلب المعلمة /المعلم من بعض التلاميذ إعادة تلك القصة، أو حكاية قصة مشابهة لها، مع تشجيع جميع المحاولات التي يقوم بها كل تلميذ.

-يستمع التلاميذ لأصوات الطيور التالية للتمييز بينها: الكروان -الهدهد -الغراب -البط -الأوزة -العصفورة -الديك الرومي -البلبل -الحمام -اليمامة -الديك -الدجاجة(الفرخة).

-تطلب المعلمة /المعلم من بعض التلاميذ تقليد تلك الأصوات، مع مراعاة تشجيع جميع المحاولات التي يقوم بها كل تلميذ.

-توزع الأوراق والألوان على التلاميذ ؛ ليرسم كل تلميذ صورة الطيور التي يحبها، ثم تعرض بعض الأعمال المتميزة على تلاميذ الفصل.

-تسمح المعلمة /المعلم بانصراف التلاميذ، مع الاهتمام بالتلاميذ الذين لم ينصرفوا، عن طريق الاستماع إلى بعض الأناشيد، أو الأغاني المحببة إليهم.

التقييم: ملاحظة أداء التلاميذ.

الزمن: اليوم الحادي عشر من الدراسة.

المكان: فناء المدرسة، وحجرة الدراسة.

المواد التعليمية:

جهاز التسجيل، ومجموعة متنوعة من الشرائط، المسجل عليها، بعض آيات القرآن الحكيم، وبعض القصص الطريفة المحببة للأطفال، وبعض الأناشيد الدينية والوطنية، ومجموعة متنوعة من حبات الخرز أو حبات المسبحة، مختلفة

الألوان، وكذلك مجموعة من حبات الفول،أو الذرة، أو الحمص، أوالترمس أو الفاصوليا و اللوبيا، ومجموعة من المكعبات مختلفة الأحجام، والألوان، وبعض أدوات الرسم، كالأقلام الملونة، والطبشور الملون، وأوراق بيضاء تصلح للرسم، وغير ذلك من الأدوات التي تصلح للكتابة على السبورة، أو الأوراق البيضاء، ومجموعة من البطاقات المدون بها حروف اللغة العربية.

الأهداف المرجو تحقيقها:

١ -أن يردد التلميذ وراء المعلمة بعض آيات القرآن الكريم بشكل جيد، وبدون أخطاء.

٢ -أن يميز التلميذ بين الألوان المختلفة.

٣ -أن يميز التلميذ بين الأشكال من حيث الحجم.

٤ -أن يتعرف التلميذ على أشكال بعض الحروف الأبجدية، ويميز بينها.

٥ -أن ينطق التلميذ بعض الحروف الأبجدية بشكل جيد.

٦ -أن يميز التلميذ بين أصوات الحروف الأبجدية التي يستمع إليها.

٧ -أن يكتب التلميذ بعض الحروف الأبجدية، بدون أخطاء.

٨ -أن يمارس التلميذ بعض التدريبات التي تساعده على الكتابة بشكل جيد.

الإجراءات التدريسية:

-يحضر التلاميذ في موعد الدوام الرسمي، وينتظمون مع باقي زملائهم؛ لممارسة جميع وقائع طابور الصباح مع باقي الصفوف، تحت متابعة وإشراف معلمة/معلم الفصل.

-ينتظم التلاميذ داخل الفصل، بمساعدة المعلمة، ويجلس كل تلميذ في المكان الذي حددته المعلمة له.

-يردد التلاميذ بتوجيه من المعلمة/المعلم الآيات أو الأناشيد الدينية التي تدربوا عليها من قبل.

-تعرض المعلمة/المعلم على التلاميذ حبات من الخرز الملون، والمكعبات الملونة مختلفة الألوان والأحجام، وحبات من الفول والذرة والفاصوليا واللوبيا والحمص والترمس ؛للتعرف عليها، والتقاطها، وتصنيفها، وترتيبها، والتمييز بين ألوانها.

-تعرض المعلمة/المعلم بعض صور لتلك الأشياء، وتطالبهم بالتعرف على مضمونها وتجميع الأشياء الخاصة بكل صورة في أسرع وقت، من خلال مسابقات بينهم.

-تعرض المعلمة/المعلم على السبورة بعض البطاقات، المدون بها الحروف الأبجدية، وتطالب التلاميذ بنطقها وراءها بصوت هادئ.

-تطلب من التلاميذ التعرف على تلك الحروف، والتمييز بينها، كما تطلب منهم محاولة كتابتها على السبورة.

-تختار أحد التلاميذ لينطق حرفا ما، ثم تختار واحدا ؛ ليحدد البطاقة التي بها هذا الحرف، وهكذا.

-تعرض صورة لأحد الطيور، أو لأحد الحيوانات المعروفة للتلميذ، وتطلب منه نطق الصوت الأول من اسمه فقط، ثم تطلب من تلميذ آخر تحديد الحرف المشابه لهذا الصوت، وهكذا مع بقية الحروف الأبجدية.

-تجري المعلمة مسابقات بين التلاميذ في فك، وعقد مجموعة من الحبال، أو الخيوط القوية، وكذلك تقطيع قطع من الكرتون القوي، وإدخال ونزع مجموعة من السدادات، ووضع اليد في إناء به ماء ونثره التي أبعد مكان.

-تشجع الفائزين في تلك المسابقات بالتصفيق الحاد، أو بإعطائهم بعض الحلوى.

-تسمح المعلمة للتلاميذ بالانصراف في نهاية الدوام الرسمي للمدرسة، وتهتم بالتلاميذ الذين لم ينصرفوا.

التقييم: ملاحظة التلاميذ ؛ للتعرف على الحالات التي تحتاج إلى متابعة.

الزمن: اليوم الثاني عشر من الدراسة.

المكان: فناء المدرسة.

الأهداف المرجو تحقيقها:

تنظيم برنامج ختامي يشترك فيه جميع التلاميذ وأولياء الأمور ؛ لتدعيم العلاقة بين المدرسة وجميع أفرادها، وبين التلاميذ، وأولياء أمورهم.

الإجراءات التنظيمية:

-تنظم إدارة المدرسة برنامجا ختاميا، يحضره جميع أولياء أمور تلاميذ الصف الأول ويحضره أيضا تلاميذ الصفوف الأعلى ؛ على أن يتولى بعض تلاميذ الصف الأول القيام ببعض الأنشطة المتعلقة بهذا البرنامج أمام الحضور، وتسليم بعض الهدايا الرمزية لبعض التلاميذ المتميزين علميا، أو خلقيا، أو رياضيا، أو فنيا.

-تتولى المعلمة / المعلم مع إدارة المدرسة، إجراءات تسليم التلاميذ الكتب المدرسية وتدربهم على كيفية المحافظة عليها، وترتيبها ؛ ليتعودوا على ذلك، مع تسجيل أسمائهم عليها، بمساعدة معلمة الفصل.

-وفي نهاية البرنامج، يتم توضيح ما يجب على أولياء أمور التلاميذ اتباعه مع أبنائهم، ثم يصافح جميع التلاميذ وأولياء الأمور معلمة الفصل، قبل انصرافهم إلى منازلهم.



الصعوبات التي تواجه معلمات هذا الصف فترة التهيئة العامة:

في ضوء تحليل الآراء، صنّفت تلك المعوقات في محاور خمسة منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، ومنها ما يتعلق بأولياء الأمور ومنها ما يتعلق بالمعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالمبنى المدرسي، ومنها ما يتعلق بالإدارة المدرسية، وفيما يلي توضيح لما سبق:

أ - صعوبات تتعلق بالتلميذ:

١ -صعوبة التكيف مع النظام المدرسي، والذي يتمثل في البكاء المتواصل، وعدم الرغبة في البقاء داخل الفصل، والخوف الزائد عن الحد من المحيطين به.

٢ -الحركة الزائدة عن الحد والمتمثلة في التنقل الدائم داخل الفصل والثرثرة المتواصلة والرغبة في الخروج إلى دورة المياه.

٣ -تزايد نسبة الغياب طوال تلك الفترة .

٤ -الإهمال وعدم النظافة الشخصية بوجه عام، وفي الملبس بوجه خاص.

٥ - ضعف التركيز، والميل إلى النوم والنعاس داخل الفصل.

٦ - التدليل الزائد عن الحد لبعض التلاميذ.

ب - صعوبات تتعلق بأولياء الأمور:

١ -التدخل المباشر والسافر من أولياء الأمور في الإصرار على جلوس أبنائهم في المقاعد الأمامية.

٢ - عدم وعيهم بأهمية متابعة أبنائهم طوال تلك الفترة.

٣ -الخوف الزائد عن الحد على أبنائهم من تلاميذ الصفوف الأعلى.

٤ -تعجل المعلمين والمعلمات بتعليم الأطفال قراءة حروف اللغة وكتابتها.

٥ -امتلاء الفصل بأولياء الأمور بسبب بكاء وصراخ أبنائهم.

جـ - صعوبات تتعلق بالمعلم نفسه:

١ -لا توجد وسائل تعليمية كافية يمكن الاستعانة بها في تلك الفترة.

٢ -لم أتلق تدريبا كافيا من قبل يؤهلني للقيام بالتدريس لتلاميذ هذا الصف ومن ثم أجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ.

٣ -تكدس الفصل بالتلاميذ، حيث يصل في كثير من الأحوال خمسين تلميذا.

٤ -وجود بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لا أعرف كيف أتعامل معهم.

٥ -التناقض الواضح في كثير من توجيهات إدارة المدرسة، والمسئولين عن التعليم الابتدائي.

٦ -التباين الواضح في مستويات الأطفال من ناحية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة.

د - صعوبات تتعلق بالمبنى المدرسي:

١ -ضيق المبنى المدرسي بوجه عام، والفصول بوجه خاص.

٢ - الفصول تخلو من التهوية، والإضاءة فيها غير كافية وغير مناسبة للأطفال

٣ -عدم صلاحية دورات المياه لاستعمال الأطفال، فمعظمها غير صحي.

٤ -عدم صلاحية كثير من المقاعد لجلوس الأطفال.

هـ - صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية:

١ -تعامل الإدارة مع الأطفال بقسوة وغلظة، خاصة في تلك الفترة.

٢ -التدخل المباشر في عمل المدرس والتضارب في التوجيهات بين المسئولين.

٣ -عدم الحزم والمتابعة بسبب انشغال الإدارة ببعض الأمور الإدارية.

٤ -عدم وجود ميزانية كافية، أو أي موارد مالية أخرى.

و- الصعوبات التي قد تواجه المسئولين بالمدرسة الابتدائية، عند تطبيق مثل هذا البرنامج، بإحدى مدارس الريف.

من خلال متابعة المؤلف مراحل تنفيذ البرنامج المقترح، عن طريق اللقاءات مع إدارة المدرسة، ومن خلال الملاحظة المباشرة لأداء المعلمة، تم رصد أبرز الصعوبات التي واجهت المدرّسة **، التي كلّفت بتطبيق البرنامج، على عينة من

تلاميذ الصف الأول الابتدائي، بإحدى مدارس الريف، وتلك الصعوبات يمكن عرضها على النحو التالي:

١ -طبيعة تصميم المقاعد المدرسية، وضيق مساحة الفصل، لا تسمح بسهولة تحريك المقاعد ؛ لتغيير جلسة التلاميذ على شكل دائرة، أو نصف دائرة، أو ما شابه ذلك، وقد أمكن التغلب على ذلك، باستبعاد المقاعد الكبيرة واختيار بعض المقاعد الأقل حجما.

٢ -رفضت إدارة المدرسة الإسهام في شراء أية هدايا للأطفال، أو تقديم أي مشروبات لأولياء الأمور، بحجة أن الميزانية لا يوجد بها بند مخصص لذلك، وقد تطوّع المؤلف بشراء تلك الهدايا، وتقديم المبالغ اللازمة لتقديم المشروبات لأولياء الأمور، وهي مبالغ رمزية.

٣ -التقيّد بمواعيد الحضور والانصراف، وفقا للوائح المتبعة، أحالت دون انصراف التلاميذ، قبل الميعاد المحدد، وأمكن التغلّب على ذلك، بالاتفاق مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور.

٤ -معارضة كثير من أولياء الأمور، فكرة التأخير في استلام الكتب المدرسية لأبنائهم لحين نهاية الأسبوع الثاني من الدراسة خاصة أن تسليم الكتب المدرسية من أول يوم - قبل بداية الدراسة - أمر تعارف عليه الجميع من قبل، وقد أمكن التغلّب على تلك المشكلة بتوعية آباء التلاميذ من قبل إدارة المدرسة، ولم يعترض أحد.

٥ -عدم اهتمام كثير من أولياء الأمور بالحضور لتسلم أبنائهم، في الميعاد المحدد نظراً لانشغالهم في العمل، وقد تمّ التغلّب على ذلك، عن طريق عامل المدرسة، بالاتفاق مع إدارة المدرسة، على توصيل هؤلاء الأولاد، الذين يتأخر أولياء أمورهم عن استلامهم، إلى منازلهم الذين يسكنون في مناطق بعيدة عن المدرسة.

٦ -إصرار بعض أولياء الأمور، على أن يتعرّف كل تلميذ على مكانه من أول يوم في المؤلف، بل أصرّ كثير منهم، على أن يكون ابنه في مقدمة الصّف، وفي مواجهة السبورة، بصرف النظر عن أي شئ آخر، وقد ساهمت إدارة المدرسة في التغلّب على تلك المشكلة، بتوجيه نظر أولياء الأمور، إلى أن هذا الأمر سيتم بعد فترة.

٧ -إصرار الموجّه على ضرورة أن تعدّ المدرّسة، المكلّفة بتنفيذ البرنامج، دروس الحصص المدرسية، وفق الجدول المدرسي الخاص بها، وفقا لتعليمات الإدارة، وقد أمكن التغلّب على تلك المشكلة بعد الاتصال بالمسئولين في الإدارة، وتوضيح الهدف من البحث.

٨ -في بداية الأمر، تعرّضت المدرّسة المعنية بتطبيق البرنامج، إلى بعض الصعوبات عند سرد بعض القصص الهادفة، وأيضا عند تلاوة بعض الآيات القرآنية، أو عند إلقاء بعض الأناشيد الدينية والاجتماعية ؛ لأنها لم تعد من قبل إعدادا يؤهلها للقيام بذلك، وقد أمكن التغلّب على تلك المشكلة، بتدريبها على ذلك.

هذا وقد أشادت إدارة المدرسة، والمدرّسة القائمة على تنفيذ البرنامج، بفكرة البرنامج لما لمسوه من أثر واضح في سلوكيات التلاميذ، ورغبتهم في الحضور إلى المدرسة دون ضغط من قبل أولياء أمورهم، وما بدا على الأطفال من تكيف مع الجو المدرسي وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم الذين لم يطبّق عليهم البرنامج المقترح.

مقترحات لنجاح البرنامج المقترح:

في ضوء ما سبق، يمكن عرض مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تهيئة التلاميذ تهيئة عامة ولغوية بشكل سليم:

أ-مقترحات تتعلق بالمعلم:

١ -نظراً لبقاء كثير من معلمي ومعلمات هذا الصف، سنوات كثيرة في التدريس للصف الأول، اتضح أنهم في حاجة ماسة إلى تحسين وتطوير خبراتهم التدريسية، حتى تبتعد عن النمطية والآلية في الأداء، وذلك من خلال دورات تدريبية منظمة، أو عن طريق ورش عمل ؛ لمعالجة جوانب القصور المهني لديهم، وتدريبهم على ما يجب اتباعه مع التلاميذ فترة التهيئة العامة واللغوية بوجه خاص

٢ -سرعة إخطار إدارة المدرسة، في حالة وجود حالات من التلاميذ، من ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ لإحالتهم فورا لمدارسهم التي تتناسب واحتياجاتهم الخاصة.

٣ -ضرورة العمل مع إدارة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذ هذا الصف، والتي يمكن الاستعانة بها فترة التهيئة العامة واللغوية.

ب - مقترحات تتعلق بإدارة المدرسة:

١ -ضرورة اختيار معلمات هذا الصف من ذوات الخبرات التعليمية العالية في التعامل مع الأطفال، ومن المؤهلات تربويا ونفسيا، وممن لهن من المعرفة بأصول علم نفس الطفل، والأساليب التربوية الحديثة، ما يمكنهن من توجيه تلاميذ هذا الصف، وتهيئتهم تهيئة لغوية سليمة.

٢ -إسناد التدريس لتلاميذ هذا الصف إلى المعلمات فقط دون المعلمين، وهذ أمر يفسره الاختلاف بين الجنسين في طبيعة التعامل مع الأطفال في مثل هذه السن، من رفق وحنان وقدرة على تحمل تصرفات الأطفال في هذه السن، والتحلي بالصبر، وعدم الانفعال أو العصبية، وسعة الصدر، وعدم الميل إلى استخدام الشدة أو اللجوء إلى العقاب البدني، وتلك السمات نادرا ما تتوافر في المعلم.

٣ -ضرورة الاستفادة من البرنامج التمهيدي المقترح، الذي قدمه المؤلف بخصوص هذا الشأن، وتدريب معلمي ومعلمات هذا الصف على كيفية تنفيذه بشكل يتناسب وإمكانات كل مدرسة بمدارس الريف.

٤ -توعية أولياء أمور تلاميذ هذا الصف، وتطوير مفاهيمهم حيال تلك الفترة، على أساس أن التهيئة العامة واللغوية ليست مضيعة للوقت، بل تعد مقدمة لا بديل عنها لنجاح أولادهم في تعليمهم القراءة والكتابة، وذلك عن طريق عقد لقاءات تتم في المساجد أو المناسبات الاجتماعية والدينية في القرية.

٥ -ضرورة التعامل بلطف وحنان مع الأطفال فترة التهيئة العامة واللغوية، والبعد عن استخدام القسوة أو العنف معهم، وإيجاد صيغة للتعاون بين إدارة المدرسة والمنزل، بشأن متابعة الأسرة لأبنائها طوال تلك الفترة.

٦ -ضرورة المتابعة الجادة والمستمرة لما يقوم به معلمو ومعلمات هذا الصف، فترة التهيئة العامة واللغوية ؛ لتدعيم الإجراءات التدريسية الجيدة، ومراعاة الحزم والجدية حيال مواطن القصور المهني المتعلق بمدى تنفيذ تلك الفترة، مع مراعاة عدم التناقض في التوجيهات، بين إدارة المدرسة والقيادات التعليمية الأخرى.

٧ -العمل على ضرورة توفير الميزانية المناسبة للمدرسة ؛ لتجهيز الفصول الصحية، وإعداد المقاعد صغيرة الحجم ؛ لتناسب أحجام التلاميذ من ناحية ومن ناحية أخرى ليسهل تحريكها ؛ لتكوين الشكل المناسب لجلوسهم، وأيضا لتجهيز دورات المياه الصحية لهم، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ.

جـ - مقترحات تتعلق بمصممي مناهج الصف الأول الابتدائي:

١ -ضرورة إعادة النظر في محتوى منهج الصف الأول الابتدائي، بحيث يستفاد من نتائج هذه الدراسة في اختيار المحتوى الخاص بتلاميذ الريف، لتكون بيئة

التلاميذ الريفية المحيطة بهم، بمواقعها وعناصرها جزءا لا يتجزأ من هذا المحتوى.

٢ -الاستفادة من خبرات معلمي ومعلمات هذا الصف المتميزين، وأخذ آرائهم في الحسبان عند اختيار المحتوى المناسب لفترة التهيئة العامة واللغوية لتلاميذ مدارس الريف.

د - مقترحات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ:

١ -عدم التدخل في شئون معلمة الفصل، وترك الحرية كاملة لإدارة المدرسة ؛ للتعامل مع الأبناء بما يرونه صالحا لهم، وعدم تعجّل المعلمة تعليم أبنائهم القراءة والكتابة.

٢ -ضرورة المتابعة الجادة والمستمرة لأبنائهم طوال تلك الفترة، عن طريق الاتصال بمعلمة الفصل وإدارة المدرسة، وعدم السماح لأبنائهم بالغياب خاصة طوال تلك الفترة.

٣ -ضرورة الاهتمام بصحة ونظافة أبنائهم، ومتابعتهم بشكل دائم طوال تلك الفترة.

هـ - مقترحات تتعلق بالقيادات التعليمية المسئولة عن مدارس الريف:

١-عقد ورش عمل ؛ لتدريب السادة الموجهين، على ما يجب اتباعه من توجيهات وتعليمات بشأن الإجراءات التدريسية الملائمة لتلاميذ الصف الأول، فترة التهيئة العامة واللغوية، وتوضيح مدى أهمية العناية بتلك الفترة لمعلمات هذا الصف.

٢-الاستفادة من البرنامج المقترح، الذي قدمه المؤلف بخصوص هذا الشأن، وتدريب السادة الموجهين، ومديري تلك المرحلة ومعلمات هذا الصف، على كيفية تنفيذه بشكل يتناسب وإمكانات كل مدرسة بمدارس الريف.

٣-عقد لقاءات متعددة مع أولياء أمور التلاميذ، بحضور إدارة المدرسة، ومعلمات هذا الصف ؛ لتوضيح مدى أهمية العناية بالتلاميذ طوال تلك الفترة خاصة.

الفصل الثاني

طرائق تعليم القراءة للطفل
وتنمية ميوله القرائية



محتويات الفصل

طرائق تعليم القراءة للطفل وتنمية ميوله القرائية

- ماهية القراءة
- الأهداف العامة للقراءة.
- الأهداف الخاصة للقراءة.
- القراءة الجهرية الجيدة وخصائصها.
- القراءة الصامتة الجيدة وخصائصها.
- طرائق تعليم القراءة للطفل:
- الطرائق التركيبية (الحرفية – الصوتية).
- الطرائق التحليلية (الكلمة – الجملة – القصة – الخبرة)
- الأدوات والوسائل المعينة على تعليم القراءة.
- المراحل العملية لتدريس القراءة.
- جدول تقريبي لخطوات تدريس القراءة.
- أخطاء الأطفال القرائية وطرائق علاجها.
- أسباب الضعف القرائي لدى الأطفال.
- تنمية الميول القرائية لدى الطفل: (دور المنزل والمدرسة والمكتبة).

ماهية القراءة:

القراءة (فِعالة¹) من الأصل اللغوي (ق ر أ)، وينصرف هذا الأصل لدلالة أصلية تقع على معنى التتبع والانتقال من شئ إلى آخر من جنسه، ويشاركه في هذه الدلالة إلى حد كبير الأصل (ق ر و) وقد تطور مفهوم القراءة اصطلاحاً في القرن الحالي تطوراً كبيراً، فلم تعد القراءة، ترجمة الكلمات المكتوبة إلى أصوات ننطقها أو علاقة بين حاسة البصر وجهاز النطق، فهي عملية نفسية لغوية يقوم بوساطتها القارئ إعادة بناء، عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، أي أنها أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب، وتتعدد آراء العلماء حولها، فمنهم من يرى أنها تحتاج إلى الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط ويضيف بعضهم إلى ذلك النقد. وتختلف أغراض القراءة من قارئ إلى آخر، فمنهم من يقرأ لينقد، أو يحلل أو يعلل أو يستمتع فهي بذلك أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات.

والقراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي ترتبط بمهارة الكتابة، والتي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها ؛ لأهميتها في اكتساب اللغة ومهارتها المتنوعة ومن الجدير بالذكر أن اكتساب هذه المهارة بالشكل الأمثل تبنى أسسها منذ المراحل الأولى للتعليم، حيث تتكون عادات وسلوكيات قرائية ذات أثر بعيد ودائم، ومن هنا تأتي أهمية العناية بتعليم هذه المهارة في السنوات الأولى من التعلم، وتعزيز السلوك الجديد المتعلق بها.

الأهداف العامة للقراءة:

تتمثل الأهداف العامة للقراءة فيما يلي: -

١ -زيادة المعلومات والخبرات والثقافة العامة في بيئتي الطفل الاجتماعية والطبيعية.

٢ -رقي مستوى التعبير بكثرة القراءة، وقديماً قيل: (كلما كثر تقليب اللسان رقت حواشيه).

٣ -تذوق الجمال، جمال الفكرة وعمقها ونضجها، وجمال الخيال وخصبة وسموه، وجمال الأسلوب ومتانته وحسن اختيار ألفاظه ورصفها، وجمال النغم الشعري وموسيقاه وبلاغته.

٤ -عرض سير المصلحين والأبطال، والتخلق بأخلاقهم، فيتخذ الأطفال منهم مثلاً أعلى للسلوك الإنساني.

٥ -تنمية ملكة النقد لما يقرأ، وتدريبهم على النقد لكل من الفكرة واللفظ والأسلوب، وبيان موازين النقد لها جميعاً، ليحسنوا التمييز بين المحاسن والعيوب.

٦ -المتعة الشخصية وإشباع الهوايات، وإنماء الخيال، وذلك بتنويع الموضوعات التي يحتويها كتاب القراءة، إضافة إلى ضرورة تنوع هذه الكتب، وتوجيه المدرس تلاميذه إلى المصادر الخارجية في مكتبة المدرسة وغيرها.

٧ -تدريبهم على جمع المعلومات، لكتابة مقال أو خطبة أو حديث أو موضوع إنشائي أو تقرير.

الأهداف الخاصة للقراءة:

ومن أبرز الأهداف الخاصة للقراءة ما يلي: -

١ -سلامة النطق ودقته، بإخراج الحروف من مخارجها.

٢ -ضبط حركات الحروف، بالتطبيق للقواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والإملائية، والنقد لأخطائها، وتذكيرهم بالمهم منها، وتنبيههم الدائم إلى ضرورة الالتزام بها.

٣ -القراءة التعبيرية المصورة للمعنى، بتمويج الصوت تبعا لأساليب الكلام المتنوعة، من أمر، ونهي، استفهام، وتمّن ورجاء، وتعجب...الخ

٤ -السرعة المناسبة في القراءة، فلا هي بالإسراع المخل، ولا هي بالإبطاء المملّ.

٥ - الاهتمام بدرجة الصوت، فلا هي بالعالية التي تصم الآذن وتجهد القارئ ولا هي بالمنخفضة التي تتعب الأسماع بشدة الإصغاء من غير استماع واضح لها.

٦ - فهم معنى المقروء، وعلى المدرس أن يعنى بإزاحة المعوقات التي تعترض سلامة الفهم، ومنها الألفاظ الصعبة والتراكيب الغامضة، والمحسنات اللفظية من استعارة وكناية، ومجاز وطباق وجناس، وتورية، ...الخ

٧ - الإفادة من المقروء في واقع حياة الطفل، وحل مشكلاته العامة والخاصة؛ وذلك باختيار النافع من الموضوعات المنهجية في كتبهم المدرسية واختيار الكتب الإضافية المفيدة ؛ ليفيدوا منها في آفاق العقيدة والخلق والآداب.

ومعلوم للجميع أن القراءة من حيث الأداء تنقسم إلى نوعين أساسيين، أولهما القراءة الجهرية، والأخرى القراءة الصامتة، ولكل نوع خصائص معينة، نعرضها في النقطة التالية:

القراءة الجهرية الجيدة وخصائصها:

إن التعليم الناجح للقراءة الجهرية يتصف بصفتين مهمتين لابد من تحقيقهما في الطفل، وهما: دقة القراءة، وفهم المعنى للمقروء، وللقراءة الجهرية الجيدة عدة خصائص نحددها في النقاط التالية: -

أ - إدراك رسم العبارة بالنظر، فيقرؤها قراءة صحيحة من غير إخفاء لبعض الحروف أو حذف لبعضها، أو إضافة حروف أخرى، أو تقديم بعضها على بعض.

ب - إخراج الحروف من مخارجها، التي تبدأ بالشفة وتنتهي بأسفل الحلق، ومن الحروف التي يجدر أن نعني بنطقها: حروف القلقة والضاد والظاء وهمزتا الوصل والقطع...الخ

ج - حين اجتماع بعض الحروف مع غيرها، قد تحدث تغييرات في نطقها فيكون الإخفاء والإدغام بغنة وبلا غنة.وقد لا يحدث تغيير، كما هو في الإظهار، كذلك فإن المدود لها أهميتها في سلامة نطق الكلمة، وإن نطق اللام والراء ليتباين من حيث التفخيم والترقيق، تبعا لما قبلها من حروف أو حركات، وتبعا لما بعدهما أحيانا.

وإن لكل ذلك قواعد دقيقة وعلما في نطق الحروف وأصواتها، يسمى بعلم التجويد، وهو علم نطق اللغة العربية، كما كان ينطق بها العربي في جاهليته وزمن نزول القرآن. فهو العلم الذي خلد النطق الأصيل للحروف العربية.

د - تقطيع العبارات ؛ لتسهيل قراءتها، والوقوف حسب ما يعين على إظهار المعنى والبعد عن الإرباك واللبس فيه.

ويجب أن يكون التقطيع سليما من الأخطاء. فلا يوقف بعد أدوات النفي والنهي والاستفهام وحروف الجر والمشبهة بالفعل...، كما لا يوقف بين المضاف والمضاف إليه، ولا بين الصلة والموصول، ولا بين الصفة والموصوف، وإن الوقفات لتتفاوت طولا، فالنقطة مثلا حين تنهي فكرة لتُستأنف بعدها فكرة جديدة، ويحسن بالقارئ أن يقف وقفة طويلة يتنفس فيها، وأقل من وقفتها للفارزة.

هـ -ضبط الحركات والسواكن، والالتزام بقواعد النحو والصرف والتصريف والاشتقاق واللغة.

وإن هذا الأمر من أميز خصائص الدقة في القراءة، وهو ثمرة الدراسة النحوية والصرفية واللغوية، وهو ميزان لمدى استيعابها والإفادة منها في واقع الحياة و -

التسكين عند الوقوف، يجب اتباع هذه القاعدة في القراءة دائما، فإن سكّن القارئ في غير الوقف، وفي غير أماكن السكون، فحينئذ يكون الاضطراب في القراءة ويظهر الجهل في التطبيق النحوي فيها، وقديما قيل للنكتة (سكّن تسلم) أي تسلم من الخطأ الفاضح في التحريك بسبب التسكين المتواصل الذي يخفي وراء التحريك.

ز - القراءة التعبيرية المصورة للمعنى، فلا تكون القراءة على مستوى واحد من النغمة، بل يجب أن يتموج الصوت تبعا للمعاني المختلفة، وبذلك تكون القراءة الجيدة تعبيرا عن المعنى المقصود ومعينا على فهمه.

ح - التأثر بما يقرأ، وإظهار ذلك على قسمات الوجه، وبالإشارات أحيانا، إضافة إلى إظهار التأثر بنغمة الصوت، حتى تكون القراءة مؤثرة، لا تكلف فيها ولا تصنع وقديما قيل: (إن الكلام إذا خرج من القلب استقر في القلب، وإن خرج من اللسان لا يجاوز الآذان)، وضرورة عدم التقعّر والتشدق في الكلام، إذ أن ذلك يفسده.

ط - الاهتمام بالسرعة المناسبة في القراءة، بما يعين على الفهم والرغبة في الاستماع والاهتمام بدرجة الصوت المناسبة ونغمته الجميلة والخالية من العيوب الخلقية، والثأثأة والتأتأة والخنة (إخراج الصوت من الأنف) والبحّة، أو غلظة الصوت).

وفيما يتعلق بفهم المعنى، والعقبات أمام هذا الفهم، هناك مجموعة من العقبات تعوق فهم القارئ لما يقرأ منها:

صعوبة الألفاظ والتعابير والفقرات، وتعذر استيعاب الموضوع جميعه أو عدم تجاوب فكرة الموضوع مع ميل القارئ ورغبته، ومنها صعوبة بعض المعاني الضمنية والمجازية، وعجز القدرة عن استنتاج الفوائد العملية من الموضوع والتصرف بما يقرأ

في واقع حياته، ومنها ضعف القدرة على نقد ما يُقرأ، ومنها تفاوت القراء بسرعة الفهم وبمدى التأثر بفكرة الموضوع وبمدى استبقاء المعنى في ذاكرتهم، ومنها اختلاف ظروف القراء الخاصة حين القراءة، ومنها انصراف الذهن إلى مراعاة ضبط الكلمات وإتقان نطقها وإلقائها، ومنها انشغال الذهن بغير الدرس عن القراءة بسبب ضجيج الصف أثناءها أو بكثرة الأخطاء وتصحيحها مما يدعو إلى ملل الأطفال.

ومع ذلك يمكن تذليل تلك الصعوبات عن طريق اتباع ما يلي: -

١ - فهم معنى الألفاظ الصعبة والتعابير الغامضة والفقرات المعقدة التركيب، ييسّر هذا الفهم شرح معاني الكلمات الصعبة عن طريق المرادف والتضاد، واستعمالها بجمل، وهذا هو الأفضل، وذلك باشتراك المدرس والأطفال بوسائل الشرح هذه، أما التعبيرات الغامضة والأسلوب المعقد فتذلل صعوبته الأسئلةُ الاختيارية والتلخيصية، إذ إنها تعين على الفهم، شريطة أن تكون الأسئلة دليلاً للجواب، ولا إحراجا وتعجيزاً.

٢ - فهم معنى الموضوع جميعه، والربط بين جوانبه، وذلك يعتمد على ذكاء القارئ وميله إلى الموضوع أو كراهيته له، كما يعتمد على طبيعة الموضوع من حيث السهولة والوعورة.

لذا يحسن بالمدرس أن يعنى بأسلوب الشرح بما يحبب الموضوع إلى الأطفال، ويجزئه إلى وحداته الفكرية، ويطلب منهم تلخيص كل وحدة بعد الفراغ من قراءتها وشرحها، حتى إذا فرغ سألهم عن خلاصته جميعه.

٣ - فهم المعنى الضمني والمجازي، ولابد للمدرس أن يعنى بأناة وحلم في حمل الأطفال على إدراك المعاني المجازية، بأسئلة تقربهم إلى الجواب الصحيح، مع ضرب

الأمثلة التي يستعينون بها على استنتاج المعنى وتذوق جمال الفكرة والأسلوب، لا أن يبدأهم بالشرح.

٤ - فهم المغزى من الموضوع والفوائد العملية منه، إن فهم ظاهرة الموضوع أمر سهل، أما أن يفهم الطفل المعنى البعيد الذي قصده الكاتب من وراء الكلمات والحروف، وإما أن يدرك الطفل المعاني العملية التي يسترشد بها في حياته من أغوار الموضوع، فذلك ما يعجز عنه أكثر الأطفال، لذا فلابد من جهد المدرس الخاص وعنايته المركزة لاستنتاج هذين الأمرين من كل موضوع مقروء، وضرب الأمثلة من الواقع.

٥ - القدرة على نقد ما يقرأ وبيان صدق الخبر من زيفه، أو ما فيه من مبالغة ومدى صلته بالواقع، ويكون النقد للفكرة واللفظ والأسلوب.

٦ - التأثر بفكرة ما يقرأ والعمل به هو نتيجة الفهم المدقّق للألفاظ والتراكيب وفكرة الموضوع، كما أنه نتيجة أسلوب العرض الذي يتناول المدرس به الموضوع، وحسن اختياره إياه، وسهولته وجماله وواقعيته، وإدراكه الوسائل العلمية التي يستطيع بها ممارسة معانية في آفاق الحياة.

٧- سرعة الفهم، تتجاوب مع سرعة القراءة ودقة الفهم للمعاني وعمقه، كما تعتمد على التدريب المستمر في القراءة السريعة.

ولكي نضمن نجاح الطفل في القراءة الجهرية، علينا مراعاة ما يلي:

- رغبة الطفل الخاصة في قراءة ما عنده، وبمقدور المدرس الناجح أن يخلق الرغبة للقراءة في الطفل، وعلى المدرس أن يهيئ الأذهان للقارئ، كي ينصت بشوق من غير تكلف وإكراه.
- عدم مفاجأة الأطفال بالقراءة الجهرية، والأفضل أن تترك لهم فرص التحضير لها، في خارج الصف، كما يترك لهم المجال بإعادة قراءتها مع أنفسهم

عن طريق القراءة الصامتة، فيفهموا معاني الكلمات والفكرة، ويتقنوا بفهمها القراءة، والأفضل أن يبدأ المدرس بالقراءة و الدقائق الأولى من كل درس والأطفال يصغون، ثم يترك لهم المجال بالقراءة الصامتة للموضوع كله، ثم يبدأ المدرس بالسماح للتلاميذ المجيدين بالقراءة بعده، واحدا بعد واحد، والباقون يصغون حتى يأتي على أكثرهم، من غير إهمال للضعفاء من الأطفال.

◆ يجب أن تكون قراءة المدرس قدوة صالحة، في التعبير عن المعنى، وفي تقطيع العبارات وفي ضبط التحريك وسلامة النطق ودقته بإخراج الحروف من مخارجها، وما لم يتمتع المدرس بقراءة نموذجية، فهو أعجز عن تدريب طلابه على قراءة صحيحة، وفاقد الشيء لا يعطيه.

◆ إعطاء حرية وافية للتلميذ، بقراءة موضوعه بطلاقة من غير مقاطعة لقراءته أو تعليق حتى ينتهي ؛ ليعبر في قراءته التصويرية عن المعاني المختلفة من غير تكلف، وأن يشجع المدرس ذلك، وعليه أن يحول دون سخرية بعض الأطفال وضحكهم.

◆ العناية بتصحيح أخطاء القراءة، مع مراعاة الفروق الفردية، وتصحيح الأخطاء الرئيسية فقط مع التشجيع والإكثار من سؤال المخطئ، ويحسن إسهام جميع الأطفال في تصويب الخطأ، ثم إعادة الصواب للتأكيد عليه.

◆ وأن يصحح الأخطاء الرئيسة ويدع غيرها، كما يدع تعليل الأخطاء إلا عند الضرورة القصوى ؛ وذلك حرصاً على تسلسل القراءة ودفعا للسأم، ورفعا للحرج عن المخطئ، وتحقيقا للهدف الأساسي من القراءة وهو الاسترسال فيها.

القراءة الصامتة الجيدة وخصائصها:

القراءة الصامتة هي القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود، بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس، والقارئ يزحف بنظره زحفة بعد زحفة، ويرجع أحيانا رجعات ليلتقط المعنى. فهي عملية نطق بالفعل لا باللسان، ومن أبرز خصائصها:

١ - زيادة قدرة القارئ على الفهم والتركيز، وإن كانت تشترك القراءة الصامتة مع الجهرية في ضرورة فهم المعنى، غير أنها تعنى به أكثر من عنايتها بفهم اللفظ، وهي تنمي القدرة على تنظيم الأفكار أثناء المطالعة، بملاحظة ما هو رئيس وما هو تفصيلي وجزئي.

٢ - تنمية الرغبة في القراءة الجيدة وتذوقها، بمراعاة الميل الفردي إلى اختيار المقروء، وخلق عادة القراءة بسبب نماء الرغبة فيها.

٣ - توطيد العلاقة بين القارئ ومصادر القراءة، بتدريبه على البحث في الكتب، وكيفية الإفادة من المعاجم ودوائر المعارف والفهارس - للأعلام والبلدان والموضوعات.

٤ - زيادة السرعة في القراءة، القراءة الصامتة أسرع من الجهرية، وتستغرق تقريبا ثلثي الوقت الذي تستغرقه القراءة الجهرية، وقد تستغرق عُشر الوقت بعد التدريب المستمر؛ لأن القارئ الصامت يستمر في قراءته حتى شهيقه، ولا يستعمل عضلات الحنجرة والصدر، وقد تستعمل الشفاه أحيانا، ولاسيما عند الصغار، والأفضل عدم استعمالها.

٥ - بالقراءة الصامتة يتم الإعداد للقراءة الجهرية، وهي مريحة لا تحتاج إلى جهد.

ومن معايبها، شرود ذهن القارئ، وإهماله النطق وعدم عنايته باللفظ، كما أنها لا تعطي فرصة للمدرس لمعرفة أخطاء الأطفال وعيوبهم في القراءة الجهرية، ما لم يستمع إلى قراءتهم.

و هناك عدة أمور يجب أن تراعي لنجاح القراءة الصامتة، منها:

١ - انتخاب كتب جذابة، أو قصص أو مجلات أدبية تغري الطفل بالقراءة - جذابة في شكلها وموضوعها - وتخصص لها ساعة واحدة حرة، من كل شهر.

٢ - عدم الإكثار من غريب اللفظ، كي لا يتعثر الطفل به، ولا يقف أمامه.

٣ - سهولة أسلوب القراءة وبساطة فكرتها، ولاسيما للمبتدئين، تشوق وتسرّع بها.

٤ - المران المتواصل، في دروس القراءة، بعد قراءة المدرس للموضوع قراءة جهرية أمام طلابه، أو تركهم إلى أنفسهم، يتهيئون للقراءة الجهرية في قاعة الصف.

٥ - وضع خطوط تحت الأفكار المهمة؛ ليعيدها القارئ بعد الفراغ من قراءة الموضوع، فلا تضطرب المعاني ولا تتداخل.

٦ - تخصيص كتب إضافية إلى كتب المطالعة الأساسية يقرؤها الأطفال مع أنفسهم في بيوتهم أو في قاعة المكتبة.

٧ - مسئولية الأطفال بعد القراءة الصامتة، بإخبارهم قبل البدء بها بأنهم مسئولون بعدها عن فهم المضمون؛ بغرض تركيزهم الانتباه إلى القراءة وعدم شرود أذهانهم خلالها، ثم إلقاؤه عليهم ما سبق أن أعده من أسئلة بعد فراغهم من قراءتها ليجيبوا عنها.

كما يحسن به أن يكلفهم بصياغة أسئلة عما قرءوه، ثم يناقشهم بإجاباتها، كما أن على المدرس ألا ينسى تكليفهم بالتلخيص واستنباط الفوائد العملية من الموضوع المقروء.

طرائق تعليم القراءة للطفل:

يمكننا أن نصنف جميع الطرائق، إلى استخدمت في تعليم القراءة للطفل في مجموعتين أساسيتين[1] هما الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية، وفيما يلي توضيح لكل مجموعة على حدة:

١ -الطرائق التركيبية: وهى التي تبدأ بتعليم الجزئيات، كالبدء بتعليم الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها ثم ننتقل بعد ذلك إلى تعلم المقاطع والكلمات والجمل، التي تتألف منها، أي أن هذه الطرائق تبدأ من أصغر وحدات ممكنة، وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها، فإن اهتمام هذه الطرائق لا ينصب في البدء علي المعني.

٢ - الطرائق التحليليـــة: وهي التي تبدأ بتعليم وحدات، يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، فإذا بدأت الطريقة بالكلمة، فإنه يمكن ردها إلى حروف وأصوات. وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل ولما كانت هذه الطرائق تبدأ بالكليات، ثم بعد ذلك نحللها إلى أجزائها ثم نعيد تركيبها، ولما كانت هذه الكليات ذات معنى ؛ فإن هذه الطرائق تركز علي المعنى منذ البداية.

أولاً: الطرائق التركيبية: ويقع تحتها طريقتان أساسيتان هما:

١ -الطريقة الحرفية:

ويطلق عليها أحياناً " الطريقة الهجائية " و " الطريقة الألفبائية "، وهي تقوم علي تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب: ألف – باء – تاء – ثاء إلى ياء، قراءة وكتابة، ثم نبدأ في ضم حرفين منفصلين، لتتألف منهما كلمة، فالألف تضم إلى الميم لتكوين " أم "، ثم ينتقل الطفل إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة مثل "

[1] نقلاً عن: فتحي علي يونس: تعليم اللغة العربية للكبار والصغار.

وزن "، وهكذا يؤلف كلمات أطول، ومن الكلمات يكون جملا قصيرة.

ولتسهيل حفظ الحروف، تضم مجموعات منها بعضها إلى بعض، مثل (ابتثجح) (خدذرز) أو (أبجد – هوز – حطي – كلمن).

وتتعلم الأطفال في هذه الحال طرائق نطق هذه الحروف، مفتوحة ومكسورة ومضمومة، ثم الشدة والسكون وحروف المد والتنوين.

والتدريب علي قراءة الكلمة عادة، يتم علي النحو الآتي: يذكر اسم الحرف الأول من الكلمة متبوعا بذكر حركة ضبطه، ثم بصوته كما يتطلبه هذا الضبط مثلا (و فتحه و) ثم ينطق بالحرف الثاني بنفس الأسلوب: (ز فتحه ز) ثم يضم الحرفان في مقطع واحد حتى ينتهي الطفل إلى نطق الكلمة كاملة: وزن، وتنتهي هذه العملية بقراءة الكلمة من غير ذكر للحروف التي تتألف منها.

٢ - الطريقة الصوتية:

وتبدأ بتعليم أصوات الحروف بدلاً من أسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولا علي انفراد، مثل (ز – ر – ع)، ثم ينطق الكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة

وهو يتدرج في ذلك، فبعد أن يتدرب الطفل علي أصوات الحروف الهجائية، ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسرا، يبدأ المعلم في تدريبه علي جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات... وهكذا حيث تنتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات، ثم تأليف الجمل من الكلمات، أي يتعلم القراءة.

ومن الوسائل المفيدة في التدريب علي هذه الطريقة تقديم الكلمات إلى الأطفال في مجموعات متشابهة، يسهل التعرف علي الأصوات فيها، مثل:

- يقول – يجول – يحول – يصول ...

- كتاب – جراب – ركاب – حراب ...

وهـذه الطريقـة تتفـق مـع الطريقـة الهجائيـة في الأسـاس، وهـي البـدء بـالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعني بتعليم أسماء الحروف، أما الصوتية فترى أن تعليم الأسماء يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.

ومعظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو في نقطة البداية، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها ؟ أما بعد ذلك فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

وقد تعرضت هاتان الطريقتان لنقد شديد من المربين المحدثين، ولذا لجأ كثير من المعلمين المتحمسين للطريقتين، وكذلك مؤلفو الكتب إلى أساليب، تجعلهما مقربتين إلى الطفل، تثيران دوافعه وتستحوذان على اهتمامه، ومن هذه الأساليب ما يأتي:

أ- توضيح أصوات الحروف بصور، تثمل إنساناً أو حيواناً في موقف مألوف في خبرة الطفل، بحيث يكون الصوت الذي يصدر عن الإنسان أو الحيوان شبيها بذلك الذي يراد تعليمه للطفل، ويقترن برسمه كحرف هجائي.

(صورة تمثل شاة ومعها الحرف م، باعتبار أن (ماء) صوت مألوف يصدر عن الشاة

ب- توضيح الحرف أو الصوت بصورة، بحيث يكون الحرف أو الصوت الأول من هذه الكلمة هو المراد التدريب عليه، فصورة الحصان للتدريب على حرف الحاء، وصورة برتقالة للتدريب على حرف الباء.

ج - أن تقدم للطفل صور لأشياء مألوفة في خبرته، ببحيث يكون جزء من الصورة على هيئة الحرف الهجائي، ويرسم هذا الجزء على نحو يبرزه عن الكل الذي ينتمي إليه، مثال (صورة المقص للتعبير عن حرف الميم).

د - أن يقدم الحرف الجديد صوتاً ورسماً، على أن يتحقق ذلك في عدد من الكلمات، وليس في كلمة واحدة مع صورة توضحه، فحرف الدال قد يقدم في الكلمات: (دجاجة – وردة – ولد).

هـ - توضيح الحرف عن طريق النشاط، فمثلاً يقوم المدرس بعمل كأن يقرأ في كتاب، ثم يسأل الطفل: ماذا فعلت ؟ فيجيب: قرأت، فيكررها حيث يبرز في نطقه أول صوت من الكلمة (القاف).

مزايا الطريقتين: تبدو المزايا في الأمور الآتية:

أ- كلتا الطريقتين لا تكلف المبتدئ مشقة، ولا جهداً كبيراً، فالحروف الهجائية محدودة في عددها، ومن السهل حفظها والربط بينهما وبين أصواتها.

ب- كلتاهما تتفق مع المنطق، حيث يحدث التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل، ومن الحروف إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، أي من العناصر الأولية البسيطة إلى الكلمات التي تتركب منها.

ج - لا تختلف الطريقتان في أنه متى أتقن الطفل تعلم الحروف وأصواتها، فإنه يستطيع أن يتعرف على جميع الكلمات، لأنها تتألف من هذه الحروف، وفي هذا توفير للوقت والجهد.

أما العيوب فتظهر فيما يأتي: -

أ - إن أسماء الحروف الهجائية لا تعنى شيئاً بالنسبة للطفل، ولا ترتبط بأشياء لها معنى ارتباطاً طبيعياً.

ب - لا يستطيع الطفل تعلم القراءة بمجرد نطق أسماء حروف الكلمة، إذ ينبغي أن يتوصل بطريقة ما إلى نطق الكلمة ككل.

ج - الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة الهجائية لا يهتمون بمعنى المقروء اهتماماً كافياً، كما أن معدل سرعتهم في القراءة منخفض جداً.

د - تعانى الطريقة الصوتية من وجود كلمات، تشتمل على صوت واحد، ولكن رسمها مختلف، مثال ذلك حرف الجر " على "، فنطقه هو نفس نطق الفعل " علا " وهذا يربك الطفل.

هـ - أن نطق الأطفال الذين يتعلمون بهاتين الطريقتين مفكك ومجزأ، فهم ينطقون الكلمة حرفاً حرفاً، ويخطئ الأطفال في قراءة الكلمة إذا لم تكن حروفها مشكولة، وذلك لأنه ينصرف اهتمامه إلى كل جزء من أجزاء الكلمة على حدة، كما يقرأ الجملة كلمة كلمة.

و - إن الطريقة الهجائية أو الصوتية تركز على كسب المهارات الأولية كأداة لتعليم الطفل القراءة، وليس فيها ما يرتبط بنموه ككل، وينبغي أن يرتبط النمو القرائي بنشاط الطفل ولعبه مع أقرانه، وما يقوم به من رحلات، وما يمر به من خبرات شخصية، ولا يمكن أن يتحقق هذا الربط إذا كان التركيز على الحروف والأصوات، أي على المهارات الجزئية الآلية، وليس على الخبرة والمعنى.

ثانياً: الطرائق التحليلية: وهناك عدة طرائق فرعية تنتمي إلى ما يسمى بالطرائق التحليلية، منها على سبيل المثال:

١ - **طريقة الكلمة**:

تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها عكس الطريقة التركيبية، وهناك أسباب تعمل على تفضيل هذه الطريقة على الطرائق التركيبية التي سبقت الإشارة إليها، ومن أهمها:

أ- أن الطفل يستطيع أن يتعلم القراءة من دون أن يكون لديه القدرة على تمييز الحروف بأسمائها، أو القدرة على الكتابة والتهجية.

ب- أن البدء بالجزء، كما وضحنا في الطريقة الحرفية والصوتية، ليس أيسر لدى الطفل من البدء بالكل؛ لأن هذا الجزء لا معنى له في ذاته، وإنما يتضح معناه حين ينسب إلى الكل الذي ينتمي إليه.

ج - أن الدراسات العلمية بينت أننا لا نقرأ بالحروف أو بالأصوات منفردة ثم يضم بعضها إلى بعض، وإنما نقرأ وحدات كلية أي كلمات كاملة.

وطريقة الكلمة في أساسها طريقة " أنظر وقل "، وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل أولا عددا قليلا من الكلمات، وأن تختار هذه بحيث يمكن أن تركب بسهولة، لتصبح جملاً وقصصاً صغيرة، فعلى سبيل المثال، يتعلم الطفل " عادل – دخل – المدرسة "، وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل " عادل دخل المدرسة " ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة، لتعلم الطفل الكلمات بسرعة ولاستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص البسيطة منذ البداية.

وطريقة الكلمة من أسرع طرائق تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم الطفل عملية القراءة الحقيقية.

عيوب تلك الطريقة:

أ- التخمين: إن الطفل قد لا يكون دقيقا في إدراكه للكلمات، وعلى هذا تصبح الطريقة " أنظر وخمن " بدلا من " انظر وقل ".

ب- العجز أمام الكلمة الجديدة: حيث وجد أن الأطفال الذين تعلموا بهذه الطريقة، يحسون بالعجز حين يواجهون كلمات جديدة أو غير مألوفة.

ج - الاتجاه الخاطئ في حركة العينين: فمثلاً حين يقرأ " زرع " قد تتخذ حركة العينين اتجاها مضادا للنطق، فيربط بين نطق " ز " ورؤية " ع " أما بالنسبة للحرف المتوسط " ر " فيتفق النطق مع الرؤية، ثم ينطق العين وهو يكز على الراء.

د - القراءة كلمة كلمة: قد يؤدى استخدام هذه الطريقة في تعليم القراءة إلى أن يصبح الطفل عبد الكلمة المقروءة، و الكلمة وحدة قاصرة، فالمعاني تكون في الكلمات المرتبطة في سياق متكامل.

٢- **طريقة الجملة**:

مما تلاحظه في تدريس القراءة هنا، هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، والجملة هي وحدة التعبير،وأن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل، وعلى هذا فإن الكلمات لا يتحدد معناها تحديداً كاملا إلا إذا رتبت في جمل.

أ- خطوات الطريقة:

١- تبدأ الطريقة بمناقشة مع الأطفال حول صورة معينة، ثم يؤلف الأطفال الجمل التي تناسبها، ويختارون منها ما يكتب تحت الصورة.

٢- ثم يدربون على المزاوجة بين عدة جمل والصور التي تلائمها، بحيث يكونون قادرين على انتقاء الجملة التي تناسب أي صورة عند عرضها.

٣- يدرب الطفل على قراءة الجملة، وفهم معناها دون ارتباطها بصورة.

٤- وبعد أن يتعلم الطفل عدداً من الجمل، يطلب منه أن يتعرف على كلمات مفردة واردة في هذه الجمل.

٥- يقدم للطفل جملاً مشابهة؛ ليتعرف على الكلمات الجديدة ويفهم معناها من خلال استخدام السياق.

ب- مزايا طريقة الجملة:

١- هذه الطريقة تتفق مع مبدأ سيكولوجي صحيح، هذا المبدأ هو أن الكل سابق في إدراكه على الجزء.

٢- هذه الطريقة تشبع حاجات الطفل ؛ لأنه يقرأ جملاً مفهومة مما ينمي ميله للقراءة ويدفعه إلى المثابرة.

٣- تدرب هذه الطريقة الطفل منذ البداية على ربط كلمات الجمل بعضها ببعض، وعلى الاهتمام بالمعنى.

٤- تربط هذه الطريقة بين القراءة ولغة الحديث.

٥- المادة التي تقدم للطفل بهذه الطريقة مستقاة من حياته، ومستمدة من جيرانه، وهذا الربط يجعل عملية القراءة ذات مغزى واضح.

٦- هذه الطريقة تساعد الطفل على استخدام السياق لتحديد معاني الكلمات، وخاصة الجديدة منها.

٧- المدرس الذي يستخدم هذه الطريقة يجد المجال مفتوحا أمامه لاختيار المادة المقروءة على خلاف من يدرس بالطريقة الحرفية.

٨- هذه الطريق تساعد على زيادة معدل السرعة في القراءة مع الاهتمام بالمعنى.

ج- عيوب تلك الطريقة:

١- ما لم يستطع المدرس استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه؛ فإنه لن يقدر على تعليم الأطفال بناء الكلمة، وزيادة حصيلتهم اللغوية من المفردات.

٢- إن كون الطفل مصدر المادة التعليمية، أمر لا يساعد المدرس على ضبط المفردات اللغوية، ولا السيطرة على مرات تكرارها في سياق العملية التعليمية.

وبناء على ما سبق، يرى بعض المربين ضرورة اتباع الخطوات الآتية عند تعليم القراءة بهذه الطريقة:

١- اختيار الجملة: يعرض المدرس على الطفل عددا محدودا من الجمل القصيرة، بحيث يقع بصره عليها و هي مكتوبة تحت صور في الفصل أو الكتاب المدرسي، أو معلقة فوق الأدوات المختلفة والنماذج والمرافق.

٢- تكوين الارتباطات السليمة بين الجمل المكتوبة وأصواتها: وذلك بأن يثبت المدرس من أن الطفل قد وقع بصره على الجملة في أثناء النطق بها، وأن يقرأها المدرس مرة أو مرتين، ويرددها الأطفال، ثم يدونها على السبورة، بحيث يستطيع الأطفال ملاحظة اتجاه يده اليمين إلى اليسار، ثم يعيد مع الأطفال قراءتها مستخدما مؤشرا يحدد الصحيح للجملة.

٣- تحليل الجمل إلى الكلمات: على المدرس ألا يتسرع في الانتقال إلى هذه المرحلة، ذلك أن بعض المدرسين يشرعون في تحليل جملة واحدة عقب إجادة قراءتها ومن الأفضل التريث حتى يتعرف الطفل على قراءة مجموعة من الجمل، التي تتوافر فيها السيطرة على مفرداتها، ذلك أنه كلما زاد تكرار الكلمة في المادة التي يقرؤها الطفل زاد استعداده لتجريدها.

٤- التحليل إلى الأصوات والحروف، ثم تركيبها: لا يجوز أن يبدأ هذا النوع من التحليل إلا بعد شهور من بدء تعليم القراءة، أي بعد تكوين العادات الصالحة في القراءة، واكتساب الميل السليم والاتجاه الإيجابي نحوها.

وبمضي هذه المدة، يلم الطفل بمجموعة كبيرة من الكلمات، يميزها بشكلها العام، ويتعرف عليها حين ينظر إليها.

ويستطيع المدرس أن يبدأ في تحليل الكلمات إلى أصوات وحروف، باختيار أكثر الأصوات ورودا في الكلمات التي يعرفها الطفل، فيسهل عليه أن يلاحظ

مـا بـين " صـبي " و " صـبر " و "صـاف " مـن تشـابه في الابتـداء مـن حيـث الرسـم والنطق، وبعد أن يقرأ الأطفال هذه الكلمات يلفت المدرس أنظـارهم إلى التشـابه في هذا الجزء منها رسما ونطقا، ثم يجـرده ويرسمـه كمـا ورد في الكلمـات (ص) ثم يطلب من الأطفال أن يذكروا أمثلة لكلمـات تحتـوي هـذا الصـوت ممـا قـرؤوه من قبل.

٣- **طريقة القصة**:

طريقـة القصـة في تعلـيم القـراءة امتـداد لطريقـة الجملـة، ووحـدة التعلـيم الأساسية في هذه الطريقة هي القصة ككل، ويتدرب الأطفال على القصة حتى يحفظوها، ويتوقع الأطفال خلال حفظهم للقصة أن يطابقوا بين الكلمات المرئية وأصـواتها، وبـذلك يتعلمـون كلمـات القصـة، وهـدف هـذه الطريقـة تنميـة اتجـاه مهم لدى الأطفـال، وهـو العنايـة بفهـم الأفكـار المقـروءة قبـل أي شـئ آخـر، وعلـى هذا ينبغي أن تكون البداية بوحدة تامـة تناسـب القـراءة مـن أجـل المعنـى، والـدفاع الأساسي عن استخدام القصـص في تعليم القـراءة يستند علـى أن لهـا معنـى أشمـل وأكبر مـن الجمـل، وعلـى أن الجملـة عنصـر مـن عناصـر التحليـل حـين تسـتخدم طريقة القصة.

أ- **خطوات الطريقة**:

١- تختار قصة من الأقاصيص القصيرة التي تنتشر بين الأطفـال والـتي يرددونهـا في سمرهم ولعبهم، ثم تحكى لهم، وينبغي ألا تزدحم القصة بالكلمـات المتنوعـة، وأن يكون تكرار جملها وكلماتها كافياً، وأن تحتوي كل قصة قصيرة جديـدة علـى معظم كلمات القصة السابقة.

٢- يقوم الأطفال بتمثيل القصية أو ترديد جملها، حتى يحفظوها.

٣- يقوم المعلم بكتابة القصة على السبورة، ثم يقرؤها، ويقرؤها الأطفال بعد ذلك عددا من المرات.

٤- تحلل القصة، ومن خلال هذا التحليل يتناول المعلم مع تلاميذه:

أ- تحديد الأفكار الأساسية.

ب- تحديد الجمل، التي منها تتكون القصة.

ج - تحليل الجمل إلى كلمات.

د - تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات.

وليس معنى هذا وجوب البدء في التحليل عقب الانتهاء من قراءة القصة الواحدة، وإنما يتحقق ذلك بعد أن يتمكن الطفل من التكرار الفردي، وعلى المدرس أن يسيطر على عملية التكرار هذه، بحيث تتكرر العبارات في مواضع مختلفة، وكذلك الكلمات، ويتم ذلك خلال تعدد القصص المستخدمة.

٥- إعادة تكوين القصة وقراءتها من الكتاب.

ب- مزايا الطريقة:

١- القصة أعم من الجملة وأشمل؛ لأنها تحوي من المعاني أكثر مما تحوي الجملة الواحدة، وهي سلسلة من الأفكار التي يسلم بعضها إلى بعض، وهذا التسلسل ييسر على الطفل روايتها وحفظها، ويدرب الطفل منذ البداية على استخدام السياق؛ للتعرف على معنى الكلمات والربط بينهما.

٢- بدء تعليم القراءة باستخدام القصة، يضمن الاستحواذ على اهتمام الطفل لشغفه بالقصة.

٣- محتوى القصة يحقق هدفا أساسيا من أهداف الطريقة الكلية بنجاح، وهو تدريب الطفل على الاهتمام بالمعاني والأفكار منذ البداية، أي الاهتمام بالمضمون بدلا من مجرد ترديد الحروف والكلمات، أي التركيز على الشكل.

٤- هذه الطريقة تبرز للطفل الصلة الوثيقة بين اللغة والقراءة، وتبين له العلاقة الوثيقة بين القراءة وما يلقى على مسامعه في بيته، وفيما حوله.

ج- عيوب تلك الطريقة:

هو أن الأطفال يحفظون القصة عن ظهر قلب بدلاً من قراءتها، واستخدام هذه الطريقة يؤدي إلى أن بعض الأطفال يحفظون كتاب القراءة ولا يقرؤون محتوياته، وأنهم يستطيعون التعرف على الكلمات في كتاب القراءة وليس في مكان آخر.

٤- طريقة الخبرة في تعليم القراءة:

هي الطريقة التي تتجه إلى الخبرات الفعلية للتلاميذ، أي أنواع النشاط التي يقومون بها وما يشاهدونه ويسمعونه وذلك بغية صياغة مادة القراءة من هذه الخبرات، أي أن المدرس يشجع الأطفال على التعبير عن خبراتهم، ويسجل أساليبهم ويتخذ منها مادة تعليمية، فإذا لم يتيسر هذا فقد يكون في الخبرات البديلة المتصلة بالموضوع المقروءة بعض الغناء، فمثلاً القراءة عن الحقول بالنسبة للتلاميذ في المدينة، قد لا يتوفر لهم فيها معان واضحة، وقيامهم برحلة إلى قرية أو الاستعانة بفيلم أو صور عن الريف أو حديث المدرس، قد يساعد الأطفال على الوضوح الفكري ويعوضهم عن النقص في خبراتهم المتصلة بالمقروء.

وقد استخدمت قصص الخبرة لتعليم القراءة في بعض المدارس الحديثة، وفيها يشجع الأطفال على تأليف القصص، ويقوم المدرس بتسجيلها بينما هم يملونها.

أ- **مزايا الطريقة**:

١- طريقة مفيدة لتقديم القراءة للتلاميذ، باعتبارها وسيلة لإيصال الأفكار إلى الآخرين.

٢- الأطفال سيكتشفون أن العبارات، التي يكتبها المدرس على السبورة هي العبارات التي يتفوهون بها.

٣- طريقة الخبرة مثلها مثل طريقة القصة وطريقة الجملة تثير اهتمام الأطفال بالقراءة.

٤- تساعد على الاهتمام بالفكرة والمعنى.

٥- اتخاذ أحاديث الأطفال وخبراتهم مصدراً للمادة القرائية، يجعل الأطفال يطابقون بين الكلمات المرئية والكلمات المسموعة، ومن ثم يتعلمون تمييز الكلمات المفردة.

٦- القول بأن هذه الطريقة تساعد على القراءة من الذاكرة، صحيح ولكنه مفيد؛ لأن جميع الأطفال يعتمدون على حفظ القصة، كما يعتمدون على الكلمات المكتوبة على الصفحة، أي أن حفظ القصة يساعد على تعلم الكلمات

ب- **عيوب تلك الطريقة**:

ينبغي أن يكون واضحاً أن قصص الخبرة، ليست بديلاً لكتب القراءة، للأسباب الآتية:

١- المدارس التي اعتمدت في تعليم القراءة كلية على القصص التي تنبثق من نشاطات الأطفال، لم تحقق نتائج مرضية.

٢- المادة التي يمليها الأطفال تشتمل على كلمات كثيرة مختلفة لا تتكرر بالدرجة الكافية.

٣- يغلب على هذه المادة المستمدة من الأطفال اللغة العامية.

٤- كتب القراءة التي توضع بعد دراسة تحتوي على حصيلة مناسبة من المفردات وتراعى الأساليب التي تساعد على التعرف على الكلمة.

٥- طريقة الخبرة تشجع القراءة من الذاكرة.

معيار اختيار أفضل الطرائق لتعليم القراءة للأطفال:

من العرض السابق للطرائق التركيبية والطرائق التحليلية لتعليم القراءة، يتبين أن لكل طريقة من الطرائق مزاياها وعيوبها، وأن السبيل إلى الحسم بين هذه الطرائق لاختيار أفضلها أو للمزج بين أكثر من واحدة، مرهون بالتوصل إلى معيار مقبول يساعد على الحسم في مجال التفضيل بين الطرائق.

- ولكي تتفوق طريقة على أخرى، ينبغي أن تحقق النتائج التالية: -

١- أن تساعد على سرعة البدء في عملية تعلم القراءة، وأن تكون أكثر فعالية في هذا المقام.

٢- أن تمكن جميع الأطفال من سهولة التعرف على الكلمة.

٣- أن تبرز التفوق في القدرة على فهم المادة المكتوبة.

٤- أن تثير حماسة الأطفال بدرجة أكبر لقراءة الاستمتاع.

٥- أن تحقق مستوى عالياً من التحصيل في نهاية الحياة المدرسية.

والحق أنه لا يوجد بحث علمي – فيما نعلم – درس طرائق تعليم القراءة، وزودنا بأدلة، للمفاضلة بين الطرائق في ضوء هذه النقاط الخمس. والسبب في ذلك كثرة العوامل الداخلة في مثل هذا البحث، مما يصعب إجراؤه بطريقة عليمة سليمة كما أن الوقت والجهد المطلوبين لهذا البحث يفوقان قدرة أي باحث فرد

ولكن الدراسات السابقة في هذا المجال أسفرت عن النتائج الآتية:

١. ينبغي استخدام الطريقة الكلية للبدء في تعليم القراءة.

٢. إن المهارة الصوتية ضرورية للنمو القرائي.

٣. يتوصل الأطفال الأذكياء عادة إلى طريقة خاصة بهم لتحليل الكلمة إلى الأصوات التي تكونها، وبالتالي فإنهم لا يحتاجون إلى كثير من التدريب بالطريقة الصوتية.

بعض الأدوات والوسائل المعينة على تعليم القراءة[1]:

أولاً - البطاقات:

البطاقات من الوسائل الفعالة التي تساعد على تعليم الأطفال القراءة ومن أمثلتها:

أ- **بطاقات أسماء الأطفال**: وتكتب فيها أسماء الأطفال بحيث تكون لكل طفل ثلاث بطاقات، يكتب في كل واحدة منها اسمه، ثم تلصق واحدة من الثلاث بدرجِهِ، والثانية تكون مع الطفل، والثالثة مع المعلم.

- ويمكن أن تستخدم مثل هذه البطاقات بطرائق مختلفة، منها:

١. أن تخلط البطاقات التي مع الأطفال، ويطلب من كل واحد منهم إخراج بطاقته

٢. أن تخلط مجموعة من البطاقات التي مع الأطفال، ويطلب من كل واحد منهم أن يستخرج بطاقة معينة تماثل بطاقة يضعها المدرس أمامه، ويمكن أن تتكرر وتتعدد عملية المزاوجة أو المقابلة هذه.

٣. أن يتكرر هذا النشاط بين البطاقات المثبتة على الأدراج، وبين مجموعة بطاقات الأطفال.

---

[1] نقلاً عن: فتحي علي يونس: تعليم اللغة العربية للكبار والصغار.

ب- **بطاقات أسماء الأشياء**: تكتب بطاقات بمحتويات حجرة الدراسة، الباب والشباك والسبورة ودرج المدرس والخريطة ... وتلصق كل بطاقة على مسماها، ويمكن أن تمتد هذه البطاقات إلى متحف المدرسة، إن وجد، ومثل هذه البطاقات تساعد الأطفال على التعرف على الكلمات والربط بين الأشياء والأسماء التي ترمز لها.

ج - **بطاقات تنفيذ الأوامر**: و هي بطاقات يكتب في كل منها أمر واحد، مثل: " اجلس"، " قف "، " ارفع إصبعك "، " قل شكراً، "افتح الباب " وتوزّع هذه البطاقات على الأطفال، ويطلب من كل تلميذ أن يقرأ بطاقته صامتا، ثم ينفذ ما جاء بها عندما يؤذن له بذلك.

د - **بطاقات الكلمات المتماثلة**: وهي بطاقات تحتوي كل منها على كملة مألوفة للطفل، وتوزع على الأطفال، ثم تكتب هذه الكلمات على السبورة، ويطلب من كل طفل أن يتعرف على الكلمة المماثلة للكلمة التي توجد في بطاقته.

هـ - **بطاقات مضاهاة الجمل**: يكتب في كل منها جملة مألوفة، ثم يكتب المدرس على السبورة الجمل التي في البطاقات التي أمامه ثم يضاهيها بنظيراتها على السبورة.

ز - **بطاقات ترتيب الكلمات في جمل**: وتكتب في كل بطاقة كلمة، ويطلب من الأطفال ترتيب هذه البطاقات، لتكوين جمل ذات معنى عند الأطفال.

ح - **بطاقات الأسئلة والأجوبة**: ويشتمل نصف مجموعة هذه البطاقات على أسئلة، أما النصف الآخر فيحتوي على إجابات الأسئلة، وتوزع بطاقات الأسئلة على مجموعة من تلاميذ الفصل، وتوزع بطاقات الأجوبة على المجموعة الأخرى، ويطلب من كل تلميذ من المجموعة الأولى أن يقرأ سؤاله جهرا، وعلى الطفل الذي لديه

الجواب أن يقرأه مباشرة من بطاقاته، وهذا النوع من البطاقات يتيح للتلاميذ التدريب على حسن الاستماع، وعلى سرعة الفهم.

ط - **بطاقات القصص المجزأة**: وتشتمل كل بطاقة على جزء من قصة، وتعطي مجموعة البطاقات للتلميذ مرتبة بترتيب معين وعليه أن يعيد ترتيبها حتى تجئ أحداث القصة أي جملها في تتبعها الصحيح، ثم يتناول الأطفال مجموعات البطاقات هذه.

ى - **بطاقات تكملة القصص**: وتشتمل كل بطاقة على قصة قصيرة تنقصها النهايات، وعلى الأطفال أن يقرءوا كل بطاقة ليكتبوا النهاية، ثم يتدربوا على قراءتها بطريقة صحيحة.

وللبطاقات مزايا كثيرة، من أهمها: -

١- حث الأطفال على زيادة معدل سرعتهم في القراءة.

٢- مزج اللعب بالتعليم مما يحبب القراءة إلى الأطفال.

٣- التعلم عن طريق النشاط والعمل.

٤- التدريب على عدد من المهارات الأساسية، كالتعرف على الكلمات والفهم وحسن الإلقاء، وسلامة الهجاء الإملائي وجودة الخط، وتنمية أساليب التعبير.

ثانياً - لوحات الخبرة:

سبق أن عرضنا طريقة الخبرة في تعليم القراءة، وبينا أن هذه الطريقة تتجه إلى الخبرات الفعلية للتلاميذ، لتصوغ منها مادة القراءة، أي أن الأطفال قد يخرجون في زيارة قصيرة أو يعرض عليهم فيلم أو مجموعة من الصور، أو قد يقومون بنشاط معين فيتخذ أي من هذه الخبرات أساساً لتدوين ما يعبر عنه في لوحة خاصة من الورق المقوى، تسمى لوحة الخبرة.

والخبرة الشائعة تدفع الأطفال إلى الكلام عنها، والتعقيب عليها والتعبير عن الصعوبات التي واجهوها، فإذا افترضنا أن هذه الخبرة نزهة في حديقة عامة فقد يطرح المدرس سؤالا، هو: ماذا نسمي قصتنا اليوم ؟

قد يقول طفل: " نزهتنا "، ويقول آخر " الحديقة العامة ". ويسجل المدرس كلا من العنوانين على اللوحة الواحد بعد الآخر، بحيث يستطيع الأطفال متابعة ما يكتب وبحيث يقرأ ما يكتب ثم يعيد قراءة العنوانين قائلاً " سنقرأ العنوانين مرة أخرى " وهو يشير بمؤشر أو بإصبعه من اليمين إلى اليسار، ثم يسأل: لو اخترنا الاسم الأول فما الذي يمكن أن يفهمه شخص لم يكن معنا ؟ وستجيء الإجابة أن الشخص لن يعرف أننا كنا في حديقة عامة، وإذا أسميناها " الحديقة العامة " فقد يتصور أننا ذهبنا إلى الحديقة العامة ولم نتنزه بها، إذن ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على القصة في نزهة الحديقة العامة ؟

ويراعى في هذا النشاط ما يلي:

أ- أن تسجل الجمل، التي نطق بها الأطفال كما هي قدر المستطاع.

ب- أن يراعى عند اختيار الجمل من تعبيرات الأطفال، أن تتكرر الكلمات فيها بالقدر الكافي، أي أن تقدم الكلمات الجديدة بطريقة تدريجية.

ج - أن يتابع الأطفال بأبصارهم كل جملة، وأن تكتب بدقة ووضوح، وأن ينطق بها وأن تكتب بخط النسخ، أي بالخط نفسه الموجود في الكتاب المدرسي.

د - أن يلصق على لوحة الخبرة صورة من اختيار الأطفال، تمثل الخبرة التي يعبرون عنها.

ثالثاً - وسائل أخرى تعين على تعليم القراءة:

الصور المتحركة، والشرائح والأفلام الصامتة والناطقة، والنماذج والعينات والرسوم البيانية، والخرائط والكرة الأرضية والبرامج الإذاعية والتلفاز والتسجيلات الصوتية وينبغي عند اختيار أي من هذه المواد لمجموعة معينة، أن تلائم مرحلة نموهم ومستوى نضجهم. والصور البسيطة تمثل أداة من أكثر الأدوات شيوعا من حيث الاستخدام، كما أنه يمكن استخدامها بفاعلية كوسيلة تعليمية في مجال القراءة، ويسهل العثور عليها وتطويعها لتلائم النشاط القرائي ويستطيع المدرسون والأطفال أن يجمعوا مجموعات من الصور تدور كل منها حول موضوع معين، وأن توضع مرتبة بحيث تكون سهلة المنال في الوقت المناسب خلال العملية التعليمية.

أخطاء الأطفال في القراءة وطرائق علاجها:

يتعرض الأطفال إلى أخطاء منوعة، وفيما يلي ذكر لبعض الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية: -

١ - الخطأ في الكلمات الجديدة:

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة في دروسه قبل أن يقرأها الطفل، وأن يشرحها بالخبرة المباشرة، أو بما هو بديل لها من نماذج وصور.. حتى يفهم الأطفال هذه الكلمات ويألفوها.

- والواقع أن للغة العربية خصائص، تزيد من صعوبة نطق الكلمات الجديدة، ومن أهمها:

أ - تعدد صورة الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، مثال ذلك العين ترسم في أول الكلمة (عـ). وفي وسطها (ـعـ) وفي آخرها (ـع).

ب - تعدد أشكال الحرف الواحد في العربية، فالكاف لها أربعة أشكال:

(كـ – ك – ـك – ـكـ)

جـ - تشابه كثير من الحروف، بحيث يصعب على الطفل التمييز بينها، مثل (ج ح خ).

هـ - عدم رسم الحركات على الحروف في الكتابة العربية الشائعة في الكتب.

و - وجود حروف تكتب ولا تلفظ، مثل الألف بعد واو الجماعة.

ز - وجود حروف تلفظ ولا تكتب، كما في الشدة والتنوين.

٢ - المبالغة في رفع الصوت وخفضه في أثناء القراءة الجهرية:

ينبغي على المعلم أن يكون مثالا يحتذي من الأطفال، فلا يبالغ في رفع صوته عند القراءة أو في خفضه، وعليه أيضاً أن ينوع في هذا المجال حتى تجيء القراءة في صور طبيعية تساعد في التعبير عن معاني العبارات.

٣- عجز الطفل عن أداء المعنى:

ينبغي على المعلم أن يهتم بتوجيه تلاميذه إلى الاهتمام بمعنى المقروء، ومناقشة الكلمات الصعبة، وتنمية قدراتهم على التمييز بين الكلمات وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية، وأن يكون مستوى المادة مناسبا لنضج الأطفال اللغوي والعقلي، ويمكن في هذا المجال الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية التي توضح معاني الكلمات.

٤- تكرار الألفاظ في أثناء القراءة:

كثيرا ما يكرر الطفل قراءة كلمة، لعجزه عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، وقد يرجع هذا العجز إلى أسباب جسمية كاضطراب حركات العين، أو إلى نقص في خبراته اللغوية أي عجزه عن فهم المقروء.

ويمكن معالجة هذا الخطأ باختيار المعلم لمادة قرائية تناسب مستوى الأطفال من حيث صعوبتها وسهولتها، وأن يعمل على تنمية حصيلتهم من المفردات اللغوية وتوضيح معاني المقروء ومراعاة أن تكون المواد التعليمية متفقة مع ميولهم ومشبعة لحاجاتهم، مما يحفزهم على إجادة القراءة.

٥- الإبدال:

وينشأ عن الخطأ في وضع حرف مكان آخر، ومن أمثلته أن يقرأ الطفل كلمة " يغفو " بدل أن يقرأها " يعفو ". ومما يساعد على علاج مثل هذا الخطأ أن تكون المادة المقروءة سهلة، بحيث يستطيع الأطفال قراءة الكلمات قراءة صحيحة يربطها بسياق وإطار واضح المعنى بالنسبة لهم.

٦- القلب:

وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى، مثال: يقرأ الطفل" على عزم أهل القدر تأتي العزائم " بدلا من: " على قدر أهل العزم تأتي العزائم ". ويمكن للمعلم أن يعالج مثل هذه الأخطاء ويقلل منها بالوسائل التي سبق شرحها.

٧- الحذف:

وكثيرا ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفات الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة، وقد ينشأ من ضعف الإبصار.

ولعلاج هذا الخطأ، يكلف الأطفال بإعداد القطعة قبل قراءتها جهرياً، كما يساعد المعلم الأطفال على فهم مضمون القطعة والتدريب على القراءة السريعة، القائم على الفهم، والعناية بتنمية الثروة اللغوية خير معين على تحقيق أهداف السرعة، مع عدم الحذف والفهم.

٨ - القراءة المتقطعة:

وعلاجها يتلخص في تدريب الأطفال على قراءة العبارات كاملة، ويحسن في البداية أن تكون العبارات قصيرة ثم تطول تدريجيا، ويساعد على تحقيق هذا الهدف اختيار المادة السهلة، والاهتمام بالقراءة الصامتة؛ لأنها تمكن الأطفال من الالتفات بدرجة أكبر إلى المعنى والمضمون.

أسباب الضعف القرائي:

تتلخص أسباب الضعف في القراءة فيما يلي:

١- أسباب تتعلق بالطفل، مثل:

أ - العوامل العضوية: كضعف البصر وأمراضه، وضعف السمع وأمراضه، وعيوب النطق كالتأتأة والثأثأة.

ب - العوامل العقلية: كضعف في الذكاء، مما يحول دون الفهم السريع، إذ أن بين الذكاء العام والقراءة معامل ارتباط كبير، مما يحول دون الفهم السريع.

جـ - العوامل الاجتماعية والنفسية: بسبب صدمة نفسية أو خوف فجائي كشعورهم بالقلق وعدم الاطمئنان، ونزع الثقة في النفس بسبب الفشل المتكرر في القراءة، أو الهم المتواصل لظروف خاصة، والغيرة من الأطفال المجيدين فيها، أو الشعور بالفشل والخجل بسبب الأتعاب المتواصلة في زحام الحياة، أو شرود الذهن

عن الموضوع لتأثير عوامل خارجية أو داخلية تثير الانفعال وتشغل عن تركيز الفكر في مادة القراءة، أو الخوف من المدرس الذي لا يغفر الخطأ.

٢- عوامل تتعلق بالمدرس:

ويتمثل ضعف مدرس القراءة فيما يلي:

أ- العامل الأخلاقي والاجتماعي: وذلك بعدم اهتمام بعض المدرسين بطلابهم، ترفعا عنهم أو عجزاً منهم أو إهمالاً لهم، فلا يعتني هو بتصحيح أخطائهم، ولا بالفروق الفردية بينهم. وقد يكونون هزيلي الشخصية، فلا نفع لوجودهم بين الأطفال بسبب الفوضى والتسيب، أو هزيلي العقيدة، فلا يستشعرون بقدسية رسالتهم، ولا يقدّرون مكانتهم في المجتمع، بل لا يحسبون الحساب ليوم الجزاء.

ب- الإعداد العلمي المحدود: بسبب عدم تجاوب كثير من المدرسين مع اختصاصهم وعدم رغبتهم في التدريس أصلاً، مما يحدو بهم إلى نسيان ما سبق أن تعلموه في الكلية، ومن لا يملك شيئا كيف يعطيه ؟!

وحين يفقد الأطفال الثقة العلمية بمدرسهم، يهملون التحضير له ويكرهون اختصاصه.

جـ - العامل الفني المحدود: جهل كثير من المدرسين بطرائق التدريس العامة والخاصة ومنهم من لا يعلم كيف يهيئ خطة التدريس، مما يفقد جو الصف الشوق والرغبة في القراءة، ويفسد على الأطفال الفائدة المرجوة منها، ومنهم من يحيل درس القراءة إلى نحو وصرف أو بلاغة ونقد ؛ ومنهم من لا يعني إطلاقاً بشيء من ذلك.

٣ - عدم العناية بالكتاب المدرسي: من جمال الغلاف وزخرفته ونوعية الورق، وحسن الصور، وجاذبيتها وتعبيرها، وجودة الطبع ووضوحه، ومناسبة الحروف

والكلمات لعمر الطفل وقدرته على القراءة، وتناسب الألوان فيها، لا سيما كتب الأطفال، ونظافة الكتاب وتناسب حجمه للحمل والنقل.

٤ - عدم اختيار المواضيع المناسبة للتلاميذ: في مراحل نموهم المختلفة، وعدم مراعاة حاجاتهم الحاضرة والمقبلة في هذه الكتب، مما يقلل الصلة ويضعف العلاقة بين الطفل وكتابة ويكرهه على قراءة مادة جافة مملة.

٥ - مكان القراءة وزمانها: قد يكون زمن القراءة غير مناسب للتلاميذ، أو مكان القراءة نفسه غير مريح للتلاميذ.

٦ - العوامل المادية: معلوم أن العوامل المادية لها آثارها النفسية في القراءة، فحينما تكون قاعة الصف غير مريحة في حجمها وإضاءتها ودفئها وتهويتها ونظافتها، وحينما تكون المقاعد غير كافية أو تكون قديمة بالية، أو أن يكون موقعها على شارع رئيس يؤدي إلى ضوضاء تعوق سير القراءة الصامتة و الجهرية، حينئذ ينهار درس القراءة ولا تتحقق أهدافه التدريسية.

٧ - الزحام: يجب ألا تكون قاعة الصف مزدحمة بالأطفال ازدحاما يحول دون حركة المدرس وتفقده لأخطاء الأطفال، و إشرافه المباشر عليهم والاتصال بهم، وألا يكون الزحام مرهقا للأطفال في جلوسهم وحركتهم ويحول دون راحتهم في أثناء القراءة، كأن يشتركون في مقعد واحد، أو يجلس بعضهم على الأرض، أو يبقون واقفين.

٨ - زمن القراءة نفسه: يجب ألا يختار زمن القراءة في ساعة إجهاد الأطفال وتشتت انتباههم.

تعقيب:

إن كلا من المدرس والطفل عليه أن يحذر أخطاءه ويجتنبها، وفي اجتنابها صلاح له، وإن كان عجز الطفل عن إصلاح بعضها بسبب العاهات وبعض العيوب العضوية والعقلية فما عليه من سبيل، ولكن على المدرس أن يرعى الأطفال ذوي العاهات؛ لكي لا تتعقد نفسياتهم، فتتعقد حينئذ المشكلة.

و المدرس مسئول عن إصلاح نفسه وإصلاح تلاميذه؛ لأن الطفل لا يحسن توجيه نفسه، وإن حُسن إعداد المدرس – خلقه وعقيدته وعلمه وطرائق تدريسه - لأهم عامل في علاج الضعف الفاضح في قراءة الأطفال.

أما الكتاب ومكان قراءته وزمانه، فاجتناب العيوب المشار إليها هو العلاج لها.

وإنه لما يؤسف له آن الوعي العام في القراءة هزيل، ويستوجب الرثاء والأسى، وإن هذا الظاهر على نطاق فردي وجمعي، في المؤتمرات والحفلات، وأحياناً في الإذاعات.

أما إذا انتقلنا من منابر اللغة إلى قاعات الدرس لوجدنا الأخطاء أبشع، والخطب آفدح، ولسمعنا العجب العجاب في قراءات الافراد على مختلف المستويات، بل حتى الكليات، وأحياناً في فروع الاختصاص.

المراحل العملية لتدريس القراءة:

أولاً: مرحلة الإعداد (التخطيط):

وهي على غاية من الأهمية، ولا يستغني عنها المدرس بحال، مهما بلغ من المعرفة وغزارة العلم، ومهما بلغ من الخبرة وطول الخدمة والإعداد، وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

أ - قراءة المدرس الموضوع قبل الدرس عدة قراءات:

١ - لتقطيعه ووضع الفواصل في مواضعها الصحيحة، والوقوف حين يحسن الوقوف مع التسكين.

٢ - لضبط حركاته وسكناته بدقة، والانتباه إلى آثار القواعد النحوية والصرفية في حروف الكلمات، والرجوع إلى المعجم لضبط حركات بعض الأفعال في تصريفها.

٣ - لإخراج الحروف من مخارجها ودقة النطق الخالية من المآخذ.

٤ - لإظهار المعنى في قراءته التعبيرية والانفعال بما يقرأ، وإظهار هذا الانفعال بصورة مقبولة لا تثير الاستغراب أو التندر من السامعين.

٥ - لتحديد السرعة المناسبة وتحديد درجة الصوت ونغمته وطلاقته، ويحسن أن تستقل كل قراءة بتحقيق هدف واحد، حتى يفرغ المدرس من قراءته.

ب - فهم المعنى وذلك بمراعاة ما يلي:

١ - وضع الخطوط تحت الألفاظ الصعبة والتراكيب الغامضة، والتعابير والمجازية والمحسنات اللفظية التي يصعب فهمها على الأطفال.

٢ - البحث عن المعنى لكل ذلك، فالألفاظ يختار لها المعنى المناسب لمدارك الأطفال ويوضح المعنى بذكر المرادف أو المضاد أو باستعمال اللفظ في جمل، والأخير الأهم. ويحسن بالمدرس تحضير جمل للألفاظ الصعبة جدا، والتي يعجز الأطفال عن استعمالها في جمل، لئلا يرتج المدرس أمام الأطفال ويعجز عن الإتيان بالجملة المناسبة أو ينساها أحيانا، أما بقية الصعوبات فيفكر بما ييّسر فهمها لدى عقول الأطفال، كما أن على المدرس ألا يطيل في الشروح، ويكتفي في شرح المحسنات اللفظية من مجاز واستعارة وكناية وطباق وجناس - بما يحببها إلى قلوبهم ويوضح الجمال الفني، لا أن يقحم عليهم المصطلحات البلاغية.

٣ - تقسيم الموضوع إلى وحداته الفكرية، وتفهم معنى كل وحدة ومدى صلتها بالتي تليها ثم تفهم معنى الموضوع جميعه، والتفكير بخلاصة موجزة له.

٤ - استنتاج المغزى من الموضوع والفوائد العملية منه وكتابتها، وليحرص المدرس ما أمكن على استقصاء هذه الفوائد وربطها بكليمات بالعقيدة والأخلاق والاجتماع ما أمكن، وعلى المدرس أن يحاول ربطها بواقع الحياة ليفيد منها الطفل.

٥ - وضع الأسئلة التلخيصية والاختبارية لغرض مراجعة الأطفال بفكرة الموضوع، وتثبيت معانيه بأذهانهم، والوقوف على مدى فهمهم له أو جهلهم ببعض جوانبه.

ج - إعداد التهيئة الحافزة:

التهيئة ليست أمراً علمياً تحتاج إلى استعداد علمي سابق، وإنما هي سلوك معين يقوم به المدرس حين دخوله الصف وحين ابتدائه بالكلام وسنرى نماذج منها في مرحلة التدريس، وهي في العادة لا تستغرق أكثر من خمس دقائق تقريباً، وغالباً ما تكون تلك التهيئة بغرض:

ربط فكرة الموضوع بواقع الحياة، وإشعار الأطفال أن موضوع درسهم له صلته المهمة بواقع حياتهم، ومنها إعطاؤهم خلاصة موجزة ومشوّقة عن الموضوع قبل قراءته ليكونوا على بيّنة ووعي لما سيقرؤون.، والحديث عن كاتب المقال أو الشاعر بالتعاون بين المدرس وطلابه، ومنها ذكر المناسبة التي قيل فيها النص الأدبي.

د - إعداد وسائل الإيضاح المناسبة:

كالاستعانة بخارطة، أو تهيئة طباشير ملون وتحضير صورة الكاتب أو نماذج من كتبه أو قائمة بأسماء تآليفه أو دواوينه، أو قصص خارجية توضيحية، ثم التفكير بكيفية تنظيم السبورة والإفادة منها بما يثير الشوق والفهم السليم وعدم الإرباك.

وعلى المدرس ألا ينسى كتابه الخاص ليقرأ به، إذ أن استعارته كتاب الطفل - كما هو المألوف عند الكثيرين جهالة - أمر لا يليق بالمدرس إذ هو دليل الأنانية والإهمال. وهو أمر ينبذه الذوق ويمجه العرف ويمقته الطفل، إضافة إلى أن اشتراك أكثر من طالب في كتاب يخل في نظام الصف ويربك الدرس.

هـ - إعداد خطة التدريس:

إن الوسائل الأربع في التحضير لا تكون مجدية ما لم تكتب بنقاط متسلسلة مترابطة في خطة تدريسية منتظمة، وكثيرا ما تنسى الأمور الشفهية، وتضطرب فيقدم بعضها على بعض، مما يؤدي إلى قلق المدرس وحيرته وتداخل مراحل الدرس ببعضها حين التدريس، و المفروض في الخطة ألا تلتزم حرفيا، ولكن يسترشد بها المدرس في خطوطها العريضة، وتكون دليلا له في مراحل الدرس.

ثانيا: مرحلة التنفيذ (التدريس):

١ - التمهيد (التهيئة الحافزة):

بداية نؤكد على أن المدرس الذي لا يتأخر عن الوقت المحدد، ولا يسوّف الوقت بالحديث مع الغير على باب الصف أو في الطريق إليه، والذي يقبل إلى الصف بنشاط منطلق السريرة، باسم الثغر، مسرع الخطى، إن مجرد القدوم بهذه الهمة والنفسية المنشرحة والثغر البسّام هو التمهيد للدرس.

حتى إذا دخل الصف يحيهم، وإن تواضع المدرس يزيده احتراماً وتقديراً، على أن يكون مبعث التواضع الثقة بالنفس وقوة الشخصية، لا الضعف والهزل، وإن دخول الصف بثقة وتواضع هو لون من ألوان التمهيد.

وقد يكون سؤال المدرس عن طالب متغيب مريض وتفقده وحث قريبه أو أصدقائه لعيادته وتبليغهم دعاء مدرسهم له، وقد يكون لهذا السلوك تمهيد يريح الأطفال وينعشهم قبل البدء بالدرس.

وقد يكون الجو الطبيعي معتدلا ومنعشا في ربيع أو خريف، فيعلق المدرس عليه بما يشعرهم جميعا ببهجة الحياة.

وقد يكون التمهيد بنكتة خفيفة مريحة، أو تعليق مناسب على طالب، شريطة ألا تستغل هذه النكتة، هذا وإن أي لون من ألوان هذا التمهيد لا يجاوز الدقيقة الواحدة عادة، أما التهيئة الحافزة، فقد تأخذ شكلاً من تلك الأشكال:

إما بالحديث عن كاتب المقال ومصدره أو الشاعر أو الخطيب، وإما بتوجيه أسئلة تثير اهتمامهم لربط الموضوع بالحياة، وأما بذكر خلاصة الموضوع بمجموعة من الكلمات للتعريف به، وإما بعرض وسائل الإيضاح المناسبة وإما بذكر المناسبة التي قيلت فيها القطعة الأدبية، أو بالجمع بين بعض هذه الوسائل وذلك لتشويق الأطفال وتهيئة أذهانهم لتقبل الموضوع الجديد.

وبعد ذلك يكتب المدرس في أعلى السبورة عنوان الموضوع، ويخبرهم بعد ذلك بفتح الكتاب في صفحة كذا، لغرض الانتقال إلى المرحلة الثانية، هذا وإن هذه المرحلة (التمهيد والمقدمة) لا تستغرق خمس دقائق بأي حال.

٢ - القراءة النموذجية للمدرس:

قبل البدء بقراءة المدرس يخبر تلاميذه بأخذ الأقلام والانتباه إلى قراءته، وتنقيط العبارات بالنقطة والفارزة وعلامتي التعجب والاستفهام، ويخبرهم أن الوقفة الطويلة تشير إلى النقطة والقصيرة إلى الفارزة، للتمايز بينهما، كما يخبرهم بالتسكين حين الوقف، وبضرورة تحريك حروف الكلمات ولاسيما أواخرها، ويحذرهم من التسكين المتواصل تخلصا من التحريك، على قاعدة

الجهلة: (سكّن تسلَمْ) كما ينبههم إلى ضرورة تقليده بقراءته في تصوير المعنى وتمويج الصوت والتأثر بالمقروء وفي سرعة القراءة ودرجة الصوت وفي دقة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، كل ذلك يذكره لهم المدرس قبل أن يبدأ بقراءته.

ثم يبدأ المدرس بقراءته، بعد تأكده من تأهب الأطفال واستعدادهم لها وإمساكهم بالأقلام للتحريك، ويحسن بالمدرس أن تكون درجة صوته أعلى من الوسط، ليشد الأسماع إليه شدًا، كما عليه أن يوفق ما بين المثالية في القراءة التعبيرية والتأثر بما يقرأ، وبين الواقعية والذوق العام في القراءة، لئلا تكون قراءته متكلفة ومدعاة إلى الضحك والتندر، وعليه أن تكون قراءته أميل إلى البطء ليلحق به مجموع الصف ويحسنوا ضبط الحركات والسواكن، و أن يعيد بعض التعبيرات صعبة النطق إن وجدت، وينتبه إلى الأطفال أثناء قراءته، لئلا يفلتوا من زمام رقابته أثناء انشغاله في القراءة، كما ينبه الشاردين عن الإصغاء أو عن التحريك إلى ضرورة المتابعة، وإن هذه الرقابة أثناء القراءة تكون بقراءة المدرس الكلمات الأولى من الفقرة وعيناه في الكتاب، أما إكمال الجملة فيكون بالنظر إليهم، لأن عينيه بالقراءة الخاطفة قرأت بقية الجملة وهي كلمات، كما أن دقة تحضيره للموضوع تيسر حفظ كثير منه.

والأفضل أن يقتصر المدرس على قراءة جزء من الموضوع، بما لا يزيد عن خمس دقائق – تقريباً - ليترك الأطفال إلى جهدهم الخاص معتمدين على أنفسهم في إكمال الموضوع، وما قراءة المدرس النموذجية إلا مثال يحتذي به.

أما في المرحلة الابتدائية والمدارس المسائية والصفوف التي أكثرها محدودو الذكاء والمتخلفون، فالأولى بالمدرس أن يقرأ جلّ الموضوع، وعلى المدرس أن يحذرّ الأطفال من مقاطعته حين يقرأ، وإن فاتهم تحريك كلمة أو نطقها أو جهلوا معنى لفظ، يكفيهم وضع خط تحته أو استفهام عليه، ليستفسروا عنه في مناسبته حين قراءة الأطفال الأولى.

٣ - القراءة الصامتة من الأطفال:

بعد الفراغ من قراءة المدرس النموذجية لجزء من الموضوع، يكف عن القراءة، ويخبرهم بأن يرجعوا إلى كتبهم ليقرؤوها قراءة صامته، مشروطة بما يلي: الانتباه إلى الحركات والسواكن، وإلى ضرورة التسكين حين الوقف، وإلى وضع خط تحت الكلمة التي يشكون في تحريكها أو يجهلونها، وتحت الكلمة الصعبة المعنى أو التعبير الغامض، ويحذرهم من السؤال حين القراءة الصامتة، حذراً من إفسادها بالكلام، كما يحذرهم من تحريك الشفاه، ومن الهمس في القراءة؛ ليكون الجو الهادئ الصامت مناسباً لها.

كما ينبههم إلى استرجاع قراءته في ذاكرتهم حين القراءة الصامتة؛ ليقلدوه في أسلوب القراءة التعبيرية ودقة نطقه الحروف، وضرورة التسكين حين الوقف.

على أن تكون القراءة الصامتة للموضوع كله لا تستغرق أكثر من ثلاث دقائق تقريباً.

وعلى المدرس أن يراقب الأطفال؛ ليضمن نفاذ توجيهاته فيهم، في عدم الكلام أو الهمس، ولئلا يشغلوا بقراءات أخرى، أو مطالعات لقصص أوغيرها، أو يشغلوا فيما بينهم بمشاكلهم الخاصة.

ومن مشكلات القراءة الصامتة أن يسرح الفكر عن الموضوع؛ لذا فإن على المدرس أن يتلافى هذا الأمر في قراءاتهم الصامتة، بأن يحدد لهم وقت قراءة الموضوع جميعه بأقل مما تستوعبه قراءة الطفل السوي، حتى إذا رأى المدرس الرؤوس ترتفع عن كتب القراءة، يعلن انتهاء الوقت المخصص ؛ لأن الذي يكمل القراءة سيبقى في فراغ، وسيكون مصدر المشكلات والمتاعب، كما أنه سيفسد القراءة الصامتة على زملائه.

وعلى المدرس إخبارهم بأنه سيفاجئهم بالسؤال من دون رفع اليد، وبعد انتهاء الوقت المقرر مباشرة، ولا عذر لمقصر، وبذلك فإن تحديد الوقت الضيق نسبيا، وتحديد المسؤولية باستجوابهم تركز انتباههم في القراءة الصامتة الجيدة.

٤ - القراءة الجهرية من بعض الأطفال مع شرح المعنى:

وهي أهم المراحل في درس القراءة، حيث يمهد المدرس لهذه المرحلة بأن يحذرهم من شرود الذهن في القراءة الأولى خاصة، كما يحذرهم من تكرر الخطأ في القراءة الثانية ؛ لأن ذلك دليل الغفلة والإهمال، كما ينبههم إلى وضع ورقة أمام كل منهم لتسجيل الأخطاء على القارئ، وعدم مقاطعته بها، ثم للاعتراض عليه بعد الفراغ منها، ثم يبدأ بالسماح للتلاميذ بالقراءة.

طبيعة القراءة الأولى:

يقتصر بها على الأطفال الأذكياء والمتفوقين ؛ لأنهم أقدر من غيرهم على الإجادة والتقليد لمدرسهم والبعد عن الأخطاء، وليكونوا قدوة لمن وراءهم فتقل أخطاؤهم.

والأفضل ألا يقرأ الطفل أكثر من فقرة واحدة، هي بين الثلاثة أسطر والخمسة تقريباً؛ ليسهم أكبر عدد من الأطفال في القراءة، وهكذا حتى تنتهي القراءة للموضوع كله.

حتى إذا فرغ الأطفال من قراءاتهم كان المعنى واضحاً لهم؛ بسبب الشرح المدقق للفقرة المقروءة بعد انتهاء القارئ منها، وإن فهم المعنى معين لبقية الأطفال على دقة القراءة، إذ هناك معامل ارتباط بينهما.

طبيعة القراءات التالية:

فبعد أن عني المدرس بدقة القراءة وفهم المعنى في القراءة الأولى، لم يبق أمامه إلا هدف واحد و هو الاسترسال في القراءة، فيفسح المجال للقراء بأن يتناوبوا، الواحد تلو الآخر، في قراءاتهم من غير مقاطعة لهم ولا سؤال عن معنى كلمة أو جملة أو تعبيرات بلاغية أو تعليل للأخطاء أو مراجعات نحوية، لأن المدرس سبق له أن فرغ منها في القراءة الأولى.

قواعد تصحيح أخطاء القراءة:

يبدأ التصحيح للأخطاء في خلال القراءة الأولى بعد انتهاء الطفل من قراءة فقرته، أما إن أخطأ الطفل في قراءته، فيجب أن يقاطع من قبل مدرسه لا من قبل زملائه الأطفال ؛ والأخطاء يصححها المدرس وحده مجرد تصحيح، برد الخطأ حتى لا يعتاد عليها لسان المخطئ، ولا يظنها الأطفال صواباً، ويرجئ تعليلها، حتى إذا فرغ الطفل من قراءته انتقل المدرس إلى تعليل أخطائه المهمة، وأشرك معه الأطفال وأهمل تعليل الأخطاء النادرة، و على المدرس أن ينبه الأطفال إلى ضرورة وضع ورقة أمام كل منهم لتسجيل النقد على القارئ – محاسنه وأخطائه – وكل طالب ملزم، بعد انتهاء القارئ من فقرته، بتسجيل ملاحظة واحدة على الأقل. وتشمل ملاحظات النقد – كل ما له صلة بشروط صحة القراءة ودقتها وموازينها والتي سبق أن تناولناها بالشرح.

وإن تحليل الأخطاء لا يعني إحالة درس القراءة إلى نحو وصرف ولغة واشتقاق وملء السبورة بالمراجعات لقواعدها، وإنما يقتصر على تصحيح الخطأ ذاته، وما يتصل بها من قاعدة التصويب فقط أحياناً، وقد يتجاوزه إلى مراجعة عابرة لموضوع نحوي سابق له صلة بحركات بعض الكلمات.

آداب تصحيح الأخطاء:

للنقد آداب مرعية، فيجدر بالمدرس أن يرفق بالقارئ حين نقده، ولا يجرئ عليه الأطفال، ولا يسمح بأية ابتسامة أو تندر، بل عليه أن يشعرهم أن الخطأ أمر طبعي لن يفلت منه أحد:

ومن ذا الذي تصفو سجاياه كلها   كفى المرء نبلاً أن تعد معايبه

وعليه ألا يكون سيفا مسلطاً على رؤوس الأطفال، حينئذ يتعثر القارئ بأخطائه خوفا من العقاب، لا جهلا بالقاعدة، وفي الحديث النبوي (لا يُصفّرنّ أحدُكم وجهَ أخيه).كما أن عليه أن يعني بالضعفاء والكسالى الخجولين أكثر من عنايته بغيرهم، فيشد من أزرهم ويشجعهم ويثني عليهم بما لا يستحقونه أحياناً تشجيعا لهم وتقوية لشخصيتهم.

كيفية الاستجواب:

يحسن بالمدرس أن ينتبه إلى عدم التقيد بتسلسل الأسماء، أو بمكان الجلوس، أو برفع الأيدي، حين طلبه القراءة منهم، لأن ذلك يحول دون انتباه الباقين الذين لا يتوقعون القراءة، والأفضل أن يستشعر كل طالب أنه معرض للقراءة في كل وقت، حتى لو قرأ مرة واحدة، لغرض جذب انتباهه إلى القراءة طيلة الدرس.

كيفية الشرح والإفادة من السبورة:

يكون الشرح بعد تصحيح الأخطاء وتعليلها وذلك خلال القراءة الأولى، أما شرح الألفاظ الصعبة فيكون عن طريق المرادف والتضاد، واستعمالها بجمل ؛ أما شرح الجمل والفقرات الغامضة فبأسئلة تحاول أن تفسر الغامض منها وتحلله، وتربط أجزاء الجملة بعضها ببعض حتى يقف الأطفال على المعنى المقصود.

كما على المدرس أن يفيد من السبورة في شرح الألفاظ الصعبة والتراكيب المعقدة غير المشروحة في كتاب القراءة، وعليه أن يعني بتنظيمها كما يعني بجمال الخط، ويفيد من الطباشير الملون لكتابة المعنى الجديد، كذلك عليه ألا يكتب جميع الكلمات الصعبة إذ أن أكثرها مشروح في هامش الصحائف.

الملف الشخصي للتلاميذ:

ولابد للتلاميذ من دفاتر صغيرة لمعاني الكلمات، ينقلون فيها هذه الألفاظ الصعبة ومعانيها وبعض جملها، وإن هذه الدفاتر تنظيم المعجم من حيث تسلسل الحروف الأبجدية وتقطيع جوانب الصحائف.

ثالثاً: مرحلة التقويم:

بعد الفراغ من صحة القراءة للتلاميذ وسلامة فهمهم المعنى، يجمل بالمدرس التأكد من فهم الطلبة لمعنى الموضوع عن طريق:

أ - <u>الأسئلة التلخيصية</u>:

لمراجعة الموضوع والسؤال في دقائقه وجزئياته وعمومياته، وللتأكد من مدى فهم الأطفال للمعنى.

ب - <u>الخلاصة:</u>

يلجأ المدرس إلى تلخيص الموضوع بالتعاون معهم، والأفضل أن يلخصها الأطفال، ثم يعيد المدرس صقل الخلاصة.

جـ - <u>الفوائد العملية</u>:

رغم وضوح الفكرة مجتمعة ومجزأة، غير أنها لم تزل في إطار عقولهم الثقافي والنظري، أما كيف يفيدون منها في حقول الحياة المختلفة، العقيدة، الخلق،

الآداب الاجتماعية، فذلك ما يصعب جدا إدراكه على الأطفال، وهذا من واجب المدرس بل من أدق واجباته وأهمها، في إحالة الموضوع المقروء واقعاً يحيا فيه طلابه.

ثم يسجل المدرس هذه الفوائد على السبورة، وأمام كل فائدة كليمات، ومعها النص القرآني أو الحديث النبوي كلما أمكن ذلك.

د - الواجب المنزلي:

وهو يشمل إعطاء الموضوع واجباً منزلياً لتحفظ فوائده العملية مع نصوصها، ثم تحديد موضوع جديد للقراءة والفهم واستخراج معاني ألفاظه من المعجم.

جدول تقريبي لخطوات التدريس في القراءة والزمن الذي تستغرقه:

إن هذا الجدول ليس دقيقا ولا إلزاميا، وإنما هو ميزان تقريبي، معرض للتغير تبعاً لطبيعة الموضوع المقروء، وتبعاً لطبيعة الأطفال، ولنفسية المدرس، وللظروف المادية داخل الصف، ولزمان ومكان الدرس.

١- التمهيد أو المقدمة (لا تتجاوز الخمس دقائق).

٢- قراءة المدرس الجهرية والتمهيد لها (خمس دقائق تقريباً).

٣- قراءة الأطفال الصامتة والتمهيد لها (أقل من خمس دقائق تقريباً).

٤- قراءات الأطفال الجهرية والشرح (نصف وقت الدرس تقريباً).

٥- الخاتمة، بجوانبها الأربعة (في حدود العشر دقائق تقريباً).

تنمية الميول القرائية

الميل إلى القراءة معناه أن يتوفر لدي اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة باعتبارها نشاطا عاما بصرف النظر عن محتوى المادة المقروءة، أما الميول القرائية فهي ميول

الفرد إلى القراءة في مجالات محدودة مثل الموضوعات الدينية أو العلمية أو الأدبية أو التاريخية.

وتعد مرحلة الطفولة من أفضل المراحل العمرية وأخصبها لتنمية الميل نحو القراءة، وهي القاعدة الأساسية التي نبدأ منها، بل عزوف الكبار عن القراءة مرده بالدرجة الأولى أن عملية تنمية الميول القرائية لم تتم أثناء الطفولة. إن الأطفال قبل سن السادسة بوقت طويل يجب أن يكونوا قد اكتسبوا خبرات متنوعة في علاقاتهم بالكتب والمطبوعات المختلفة من خلال بيئتهم الأولى وهي الأسرة، و إن هذه البيئة إذا كانت غنية بالمواد الثقافية تخلق الاستعداد القرائي لدى الطفل، فهو يجد الكثير من الكتب والمطبوعات حوله، والتي يقترب بعضها من الألعاب، ويجد حوله الآباء والإخوة والأصدقاء يقرءون ويمتلكون المكتبات الخاصة لحفظ الكتب.

وفيما يلي توضيح للأدوار الملقاة على عاتق الأسرة والمدرسة و المكتبة في هذا الشأن.

أ- دور الأسرة:

الأسرة يمكنها أن تنشئ مكتبة في المنزل في مكان هادئ، ومزودة بالمقاعد و المناضد المريحة، وكذلك مضاءة وذات تهوية مناسبة،والآباء يترددون على المكتبات، ويصحبون أطفالهم ويعودونهم كيفية التعامل مع الكتب في نظام واحترام، والآباء أو الإخوة الكبار يتحدثون عن الكتب والمجلات والقصص والحوادث التي ترد في الصحف اليومية، ويحكون القصص، ويقرءونها قراءة جهرية بصوت واضح يعبر عن الأحداث والمواقف، وتشجيع الأطفال على شراء المجلات والقصص، وزيارة المكتبات العامة ومعارض الكتب، وتنمية الألفة بين

الطفل والكتاب عن طريق قراءة الوالدين لأطفالهم بعض القصص المشوقة، أو إطلاعهم على بعض الصورة والأشكال واللوحات.

ب- دور المدرسة:

تعد المدرسة بيئة صالحة وأساسية وتأسيسية لإثارة الميل إلى القراءة وتأكيد هذا الميل وتعديله وتنميته لدى الأطفال.

ودور المدرس أساسي في تنمية الميل نحو القراءة، فهو يوفر أكبر عدد من الكتب والقصص والمجلات المشوقة الجذابة والمناسبة للأطفال على منضدة في حجرة الدراسة يمكن تسميتها منضدة القراءة، كما يخصص حصصا يسمح فيها للتلاميذ بقراءة كتب من اختيارهم الحر، وعليه أن يراقب العادات القرائية، ويحاول أن يتحادث مع الأطفال الأقل اهتماماً بالقراءة لكشف أنواع الموضوعات التي يمكن أن تجذبهم إلى القراءة. ويحدد أوقاتا خاصة يلتف فيها الأطفال حوله لمناقشة أمتع ما قرءوا من قصص أو كتب أو مقالات ولقراءة أجزاء منها مع زملائهم، ويمكن أن يقوم المدرس بتعريف الأطفال بكتاب جديد يضيفه إلى منضدة القراءة، ويقص عليهم من محتوياته ما يثير فيهم الرغبة في قراءته، كما يتم غرس الاهتمام بالكتب والقصص و المجلات الجديدة عن طريق استخدام لوحة الأخبار، حيث يسجل عليها كل يوم المطبوعات المناسبة والمفيدة سواء المرتبطة بالمواد الدراسية أو بالقراءة الحرة.

ج-دور المكتبة:

والمكتبة في المدرسة تعد من أفضل الوسائل التي تنمي الوعي بالقراءة، وتمنح الأطفال الفرص الكفيلة بإتقانها والتعود عليها، حيث تمدهم بمواد المتابعة، وهي المواد التي تمكنهم من التمرين والتدريب المتواصل على تنمية المهارات الأساسية التي اكتسبوها داخل فصول الدراسة، وعلى غرس حب القراءة و الاطلاع، عن

طريق تنمية الاهتمامات الدائمة للقراءة. والمكتبة مطالبة بما يلي: -

- إعداد مجموعة واسعة ومتنوعة من الكتب، المختارة بعناية لتلبية احتياجات القراءة الترويحية، و تمضيه وقت الفراغ في تسلية مفيدة.

- منح الأطفال الفرص الكافية لمناقشة الكتب والإسهام في تكوين مهاراتهم وخبراتهم القرائية. وهناك وسائل متنوعة لتشجيع الأطفال على القراءة، وهي وسائل تقوم بها المكتبة لجذب الأطفال إليها ولتنشيط قراءاتهم وهى:

- تخصيص حصة للقراءة الحرة لكل فصل من فصول المدرسة كل أسبوع أو كل أسبوعين.

- الاستماع إلى القصص الشائعة في وقت محدد كل أسبوع يسمى ساعة القصة.

- حديث الأطفال عن خبراتهم التي اكتسبوها من القراءة وأعجبوا بها في وقت يسمى ساعة الحديث عن الكتب.

- إلقاء الشعر والأناشيد المصحوب بالموسيقى في وقت يسمى ساعة الشعر.

- تكوين أندية القراءة حيث يتم تصنيف الأطفال بحسب ميولهم، حيث يشبع هؤلاء الأطفال ميولهم إلى القراءة، ويشجعون زملاءهم للانضمام إليهم.

- تعريف وإعلام الأطفال بالكتب الموجودة في المكتبة وموضوعاتها.

- إقامة معارض الكتب أو السنوية أو الدائمة داخل المدرسة.

- إقامة مسابقة القراءة الحرة وإعداد الملخصات والبحوث والمقالات وأرشيف المعلومات.

الفصل الثالث



محتويات الفصل الثالث:

- ◻ مقدمة الفصل
- ◻ أولاً – القراءةُ وأهميتُها في الحياةِ
- ◻ ثانيا – حقُ الطفلِ في تعليمٍ قرائي متميزٍ
- ◻ ثالثاً – بداية تعليم القراءة
- ◻ رابعاً – التكنولوجيا وتعليم القراءة
- ◻ ماهية التكنولوجيا التعليمية
- ◻ خامساً – التكنولوجيا ودورها في تعليم بعض فروع اللغة
- ◻ سادساً – الدراسات التي عنيت بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة:
- ◻ أ - دور التكنولوجيا في الاستعداد للقراءة والاتجاه نحوها
- ◻ ب - دور التكنولوجيا في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها "للصغار والكبار"
- ◻ ج - صعوبات تعلم القراءة ودور التكنولوجيا في التغلب عليها
- ◻ د - دور التكنولوجيا في علاج صعوبات القراءة الجهرية (النطق)
- ◻ هـ - دور التكنولوجيا في علاج صعوبات الفهم القرائي
- ◻ و - السرعة في القراءة ودور التكنولوجيا في تنميتها
- ◻ أ -الدراسات التي عنيت بالتعرف على دور التكنولوجيا في تنمية مهارات -السرعة في القراءة
- ◻ تعقيب:
- ◆ سابعاً - التكنولوجيا وتعليم القراءة في مدارسنا
- ◆ ثامناً - الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا
- ◆ تاسعاً – مقترحات وتوصيات تتعلق بكيفية الاستعانة بتكنولوجيا تعليم القراءة
- ◆ عاشراً - توصيات تتعلق بتطوير تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا
- ◆ أ -المهام المطلوبة من أولياء الأمور

مقدمة:

إنّ العناية بتعليم القراءة وتعلمها، أمرٌ يترجمه واقع القراءة في حياتنا، بوصفها مِفتاح الحياة والدين معاً، و كونها مظهراً حضارياً لا غنى عنه للإنسان، صغيراً كان أم كبيراً.

ولمّا كان هدفُنا هو التعرّف على الاتجاهات الحديثة في "التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة"، رُئِيَ أن تسير المعالجة على نحوٍ متسلسلٍ، استُهلَّ بالحديث عن القراءةِ وأهميتها في حياتِنا، استتبعه حق الطفلِ في تعليم قرائي متميز، ثم مناقشة ما يتعلّق ببداية تعليم القراءة.

ومع كون القراءة فن من فنون اللغة ؛ فإن الحاجة تدعونا إلى ضرورة أن نُعرّج على التكنولوجيا، والدور الذي يمكن أن تلعبه في هذا المجال، قناعة منا بأن كلاً من التكنولوجيا، وتعليم اللغة مكمل للآخر ومدعّم له؛ فكان التناول للتكنولوجيا وتعليم القراءة، والذي استدعى مناقشة الموضوعات التالية:
ماهية التكنولوجيا،ثم دور التكنولوجيا في تعليم بعض فروع اللغة، والجمعُ بين التكنولوجيا ودورِها في تعليم القراءةِ بعد ذلك كان أمراً حتمياً، حيث تمّ استعراض هذا الموضوع من خلال أربعة محاور رئيسة:

- ◆ المحور الأول: دور التكنولوجيا في الاستعداد للقراءة والاتجاه نحوها.
- ◆ المحور الثاني: تناول دور التكنولوجيا في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها "للصغار والكبار".
- ◆ المحور الثالث: تناول دور التكنولوجيا في التغلّب على صعوبات تعلّم القراءة، والتي قُسمتْ بدورها إلى محورين رئيسين هما، صعوبات قرائية خاصة بالنطق، و صعوبات قرائية خاصة بالفهم القرائي.
- ◆ المحور الرابع: السرعة في القراءة، ودور التكنولوجيا في تنميتها.

وحِرصاً منا على توحيد نسقِ المعالجةِ في مناقشة تلك الموضوعات، جاء هذا التناول مُدعّماً بالدراسات المعاصرة العربية وغير العربية، التي عُنيت بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة، والتي أنجزت خلال السنوات العشر الأخيرة - والرجوع إلى ما قبل ذلك كان للضرورة القصوى -.

وكانت عناصرُ المعالجةِ واحدةً، حيثُ البداية بالتمهيد النظري لكل محور، مروراً بعرض الدراسات الخاصة بالمحور نفسه، وانتهاءً بالتعليق العام على نتائج تلك الدراسات.

واستتبعَ هذه المعالجةِ، تعليقٌ تضمَّنَ إلقاء نظرةٍ على التكنولوجيا وتعليم القراءة في مدارسنا، ثم عرضٌ لملامح الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا.

وأخيراً خَلُصنا بمجموعة من التوصيات، والمقترحات، التي يمكنُ أن تُسهمَ في تطوير تعليم القراءة، عن طريق استخدام التكنولوجيا المعاصرة، ثم كانت الخاتمة.

أولا - القراءة وأهميتُها في الحياةِ:

تُعد القراءة بشكل عام رافداً مهماً ورئيساً من روافد المعرفة الإنسانية، التي تزود الإنسان بالحقائق والمعارف والآراء والتطورات في العالم، وعن طريقها يهتدي إلى طبيعة العالم الذي يعيش فيه، وإلى القيم الخلقية والاجتماعية الشائعة التي ينبغي أن يتمسك بها، كما تساعد القراءة الفرد على فهم نفسه، وفهم غيره من الناس، وبقدر ما نقرأ تزداد معلوماتنا ويتسع آفقنا، ونكتسب المزيد من الخبرات، ومن هذا المنظور آصبحت القراءة مظهراً حضارياً لا غنى للإنسان عنه، صغيراً كان أم كبيراً (أحمد، ١٩٩٩:١٧١ - ١٩٢).

ويُغنينا يونس (٢٠٠٠) عن الإسهاب في الحديث عن أهمية القراءة، والدور الذي يمكن أن تلعبه في حياتنا بقوله: " وفي تراثنا العربي الإسلامي، كثير من الإشارات الدالة على أهمية القراءة، ودورها في حياة الجماعات، فالأمر الإلهي الكريم (اقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة (يونس، ٢٠٠٠:٢٥١)، وهذا يَعني أن الطفل الذي حُرم من تعلّم القراءة بشكل جيد، حُرم شيئاً كثيراً.

ثانيا - حق الطفلِ في تعليمٍ قرائي متميزٍ:

إن حقّ الطفل في تعليم القراءة، كحقّه في تعليم الجلوس والمشي، فالقراءة هي الوسيلة التي لا غنى عنها للطفل؛ ليعيش حياته بفاعلية، ويفهم حاضره ويخطط لمستقبله، ويواجه مشكلاته، ويتغلّب عليها (يوسف، ٢٠٠٢: ٦٨)، ومن ثمّ أصبح للطفل الحق في تعليم قرائي متميز، منذ بداية حياته.

وقد أصدرت جمعية (منظمة) القراءة الدولية International Reading Association تقريراً عام ٢٠٠٠ يتضمن عشر نقاط، تُمثّل المبادئ التي تضمن للطفل الحق في تعليم قرائي متميز، في ضوء احتياجاته، بعد آن قامت بمراجعة التحديات والصعوبات التي تواجهه؛ ليصبح قارئاً متميزاً، وقد تضمّن هذا التقرير في بنده التاسع على: " إن لجميع الأطفال الحق بشكلٍ متساوٍ، في استخدام التكنولوجيا؛ لتحسين مستواهم القرائي، والوصول إلى مستوى قرائي متميز (IRA, 2000).

وقد أكد يونس (٢٠٠١) على ضرورة الاهتمام بتعليم القراءة للطفل مُنذ بداية مراحل حياته المدرسية بقوله: " ليست هناك مهارة يتعلمها الأطفال أكثرُ أهميةٍ من القراءة، فهي البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال القراءة تعلماً جيداً؛ فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تُقدّمُ لهم في سنوات الدراسة (يونس، ٢٠٠١: "ب" المقدمة).

وفي هذا المجال، يؤكد كثيرٌ من التربويين المعنيين بتعليم القراءة، على أنه إذا لم يصل الطفل إلى مستوى مرضٍ من القراءةِ، في مراحل تعليمه الأولى، يتعذّر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعلم، في المراحل التعليمية الأخرى، وغالباً ما تدوم هذه الآثار السلبية الناجمة عن ضعفه القرائي، بل وتتفاقم وتمتد إلى المراحل المتقدمة من التعليم؛*وذلك لأن الطفل عن طريق القراءة يتعلم كيف

---

* (عطية وآخرون، ١٩٩٦)، (صلاح والعبسي، ١٩٩٨)، (حاجي، ١٩٩٩)، (مدانات، ٢٠٠٠)، (يونس، ٢٠٠١)، (عبد الله، ٢٠٠٢)، (البجّة، ٢٠٠٢).

يفهم، ويتخيل، ويوازن، ويربط، ويستنتج (حنورة، ١١:١٩٩٣ -٣٧)، وكيف يستخدم ما يقرأه في حل مشكلاته اليومية، وتلبية متطلبات حياته، وفي كيفية تعامله مع الآخرين بشكل فعّال (شحاتة، ١٩٩٣: ١٠٤)، (صالح، ٢٠٠٠: ٣٣)، (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠: ١٢٥) (رسلان، ٢٠٠٠: ١٢٨)، (سليمان وآخرون، ٢٠٠١: ١٣٣)، (عبد القادر، ٢٠٠١: ٨٢ -١٢٥).

وقد شُغلَ كثيرٌ من المعنيين بتعليم القراءة، بالتعرف على العمر المناسب لبداية تعليم القراءة، وهذا ما سوف يعرض له المؤلف.

ثانياً - بداية تعليم القراءة:

تأثرت عملية تعليم القراءة أخيراً، بالنتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات في الغرب، حيث بدأ الاهتمام المعاصر بتعليم القراءة للطفل -خاصة لأطفال ما قبل الخامسة - ونشطت تلك الدراسات؛ نظراً لتزايد الأعداد التي تفشل في تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (إبراهيم، ٢٠٠١: ٣).

وعن قدرة الطفل على تعلّم القراءة، يؤكّدُ كلُ من: عدس (١٩٩٨) ودومان (٢٠٠١) على أن تعلم القراءة للطفل، قبل أن يبلغ الخامسة من عمره - مهما تعددت بيئات الأطفال، واختلف مستوى الذكاء بينهم - هو من أكثر أساليب التعلم المبكر شيوعاً، حيث يستطيع الطفل الصغير أن يتعلم قراءة الكلمات والجمل، والمقاطع، بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الكلمات، والجمل، والمقاطع المنطوقة، بل ويقوم بذلك فعلاً (عدس، ١٩٩٨: ٣١)، (دومان، ٢٠٠١:١٠٧)، بشرط ألاّ نجبر الطفل على القراءة، و أن نحافظ على ما يكسبه من متعة الاستكشاف، والشعور بالقدرة على الإنجاز، والمرح الناشئ عن المعرفة، وذلك عن طريق استغلال ما يسمى بالفضول الشديد عند الطفل، وبإشباع تعطشه المذهل للتعرف إلى الأشياء المحيطة به، والتي يريد تعرفها بكل

الأشكال الممكنة، ولا سيّما في مفردات لغوية، منطوقة أو مسموعة أو مطبوعة (حسان، ١٩٩٢: ٤١)، (دومان، ١٠٠: ٢٠٠١).

ومع هذا الرأي، ينادي بعض التربويين، مؤكدين أن الطفل يستطيع أن يتعلم القراءة في بداية حياته الأولى، فكما يقوم الوالدان بتدريب طفلهما على النطق والكلام منذ الصغر، من خلال الألعاب، والمداعبات، ذلك الشيء نفسه هو المطلوب منهما إزاء تعليم طفلهم القراءة (صالح، ١٩٩٥: ٦٢)، (عبد الخالق، ٢٠٠١: ٢٠)، على اعتبار أن القراءة هي الهدية الحقيقية التي تقدمها الأسرة لطفلها (يوسف، ٢٠٠٢: ٧٣).

وأصحاب هذا الرأي، يعتمدون على نتائج الدراسات، التي تؤكد أن الطفل كلما كان صغيراً كان تعلمه للقراءة سهلاً، وميسوراً، " فطفل الثالثة يتعلم القراءة بأيسر مما يستطيع الطفل الذي بلغ الرابعة، وطفل الرابعة يتعلم القراءة بأيسر مما يستطيع طفل الخامسة، وهكذا " (حسن، ١٩٩٥: ٤٥).

ويؤكد عدس (١٩٩٨) على أن نتائج بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال -على اختلاف المراحل والبيئات - أكدت أن التعليم المبكر للقراءة، لم ينجم عنه أية كراهية للقراءة من الطفل، أو أية أضرار اجتماعية، أو سيكولوجية للطفل (عدس، ١٩٩٨: ٣٦).

وتدافع دومان (٢٠٠١) عن هذا الرأي بقولها: " إن القول بخطأ تعريض الطفل للكلمات المكتوبة، قبل أن يبدي لنا رغبته في القراءة، هو مثل القول بخطأ التحدث إليه، قبل أن يبدي لنا رغبته في السماع، وفي هذه الحالة، ينبغي أن نمتنع عن مخاطبته حتى يبلغ الخامسة، أو السادسة من عمره ؛ لأن ما نستخدمه في مخاطبة الطفل، ما هي إلا رموز أيضا " (دومان، ٢٠٠١: ١١١).

ويرى حسن (١٩٩٥) أن مَنْ يُنفّرُ من فكرة إخضاع الطفل في سن مبكرة لتعلم القراءة، بدعوى أن هذا يسرق طفولته ويحرمه بهجة اللعب، والمرح، تناسى

أن ذلك يضاعف حصة الطفل من المرح، بتحويل التعليم - إذا استُخدمتْ معه الألعاب الإلكترونية (التكنولوجية) - إلى نشاط مرح، يتطلب من الطفل تكراره، خاصة إذا جاء التعلم على يد والدته أو والده، فهذا هو المرح، والمتعة للطفل (حسن، ١٩٩٥: ٤٨).

ولم تمر نتائج هذه الدراسات دون أن تلقى معارضة شديدة من قبل عدد كبير من علماء النفس والتربية، الذين يؤكدون أن استعداد الطفل الصغير للقراءة، هي مسألة تطور بيولوجي، وأن الطفل يجب أن يُعلّم القراءة عندما يظهر أنه مستعد لتعليمها، وأنه من مظاهر القسوة هو أن يتعرّض الطفل لكلمات أو رموز لا معنى لها في ذهنه(محمد، ١٩٩٤: ١٦٢ -١٧٧).

وإن كنا نميل إلى الرأي الذي يرى أن تعليم القراءة ليس لها نقطة بدء محددة، بل هي عملية تدريجية تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة، تلك الفترة التي يكتسب فيها الطفل الجزء الأكبر من المهارات والعادات البسيطة في القراءة، وفي تلك الفترة يمكن للتكنولوجيا التعليمية أن تلعب دوراً أساسياً في إكساب الطفل تلك المهارات والعادات.

رابعاً - التكنولوجيا وتعليم القراءة:

ماهية التكنولوجيا التعليمية:

اشتقت كلمة تكنولوجيا Technology من الكلمة اليونانية Techno وتعني مهارة، وكلمة Loges وتعني علماً (الحيلة، ٢٠٠١: ٢١)، ومن ثم فكلمة تكنولوجيا تعني علم المهارات أو علم الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي؛ لتأدية وظيفة محددة، وهذا يعني أن التكنولوجيا التعليمية، يُراد بها تحقيق أكبر قدر ممكن من الكفاية التعليمية التعلمية (المشقيح، ١٩٩٩: ٥٩).

وقد تداخلت المفاهيم المختلفة للتكنولوجيا التعليمية Instructional Technology بين التربويين، من حيث الشمول والعمومية،

واختلفت التعريفات باختلاف المذاهب المتعددة في التكنولوجيا، ويرجع ذلك إلى أن مفهوم التكنولوجيا في حد ذاته مازال يعاني من الغموض وعدم الاتفاق (محمود، ١٩٩٨: ٨)، فتعني عند البعض الأجهزة والآلات، وهو ما يعبر عنه بالجوامد Hard Ware، وعند البعض الآخر البرمجيات والمواد التعليمية التعلمية، والمعدات اللينة software (الكلوب، ١٩٩٣: ٢٥)، (الكندري، ١٩٩٥: ١٢)، (الرشيدي و يونس، ١٩٩٩: ٢٧)، و هناك طائفة ترى أنها منظومة system متكاملة من الأجهزة، والبرمجيات والإجراءات، والعمليات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية، وكفاية(إسكندر وغزاوي، ١٩٩٤: ١٥).

ونجد في التعريف الذي نشرته لجنة التكنولوجيا التربوية حسماً لهذا الخلاف والتباين حول مفهوم التكنولوجيا التعليمية، والذي ينص على أن التكنولوجيا التعليمية، هي " طريقة منظومية (Instruction system) في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، لعملية التعليم والتعلم، في ضوء أهداف محددة؛ للوصول إلى تعلّم فعال (إسكندر و غزاوي، ١٩٩٤: ٤٥).

وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم ليست مجرد أدوات وتجهيزات وآلات ومعدات ووسائل، أو وساطة تعليمية فقط، بل هي – فضلا عما سبق – منهج وطريقة وتنظيم وبحث وتحليل، من شأنه الاهتمام بجوهر العملية التعليمية التعلمية، أي أنها جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التدريس، أو عملية التعليم (الكندري، ١٩٩٥: ١٢).

ولقد شهد القرن العشرون تطورات مذهلة، ومتسارعة في وسائل وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، حتى أصبحت التكنولوجيا سمة من سمات هذا العصر (الكلّوب، ١٩٩٣: ١١)، (الكندري، ١٩٩٨: ١٢)، ومع مطلع القرن الواحد والعشرين، برزت متغيرات تربوية جديدة، وضعت نظام التعليم أمام تحديات

كثيرة، مما يحتم ضرورة إعادة النظر في نظام التعليم بكافة عناصره، وتعرّف مدى ملاءمته، لمواجهة تحديات القرن القادم (الروبي، ١٩٩٧: ٢٩٩).

وقد تأثرت العملية التعليمية، تأثراً كبيراً بهذه الوسائل الحديثة، وما تقدمه من معلومات، حتى أصبحت تشكل تحدياً كبيراً للمدرسة، ولدورها التربوي (زغلول، وآخران، ٢٠٠١: ١٧) وفي هذا الشأن، يؤكد زويل (٢٠٠٠) على أن الأخذ بنظم التكنولوجيا في التعليم، أصبح من أهم أولويات تطوير التعليم الآن، بقوله: "إن المدخل الأساسي لمواكبة العلم، و التكنولوجيا في هذا القرن، هو استخدام الحاسوب في القراءة والكتابة، وإعادة هيكلة التعليم في ضوء هذا المدخل" (زويل، ٢٠٠٠: ٤).

ولقد كان لظهور الحاسوب و شبكة الإنترنت، أثراً كبيراً في هذا المجال (Lund ,2000) فظهر ما يسمى بالتعلم بمساعدة الحاسوب (CAL) وهذه الكلمة اختصار لـ (Computer Aided Learning)(Basswood, 1997).

إن هذه التقنيات الحديثة فرضت واقعاً جديداً على طرائق التدريس، وأحدثت تغيرات في مفاهيم ونظريات التعلم، فأصبح الاعتماد المكثف الآن على الحاسوب وشبكاته في التعليم والتعلم، أمراً لا يمكن التراجع عنه (Kulik, 1994: pp.9-33).

ومن الأمور التي أثرت في العملية التعليمية أيضا، التقدّم الرهيب في مجال توليد ومعالجة وخزن المعلومات، حيث ظهرت تقنيات الوسائط المتعددة Multimedia عن طريق ما يسمى بالأقراص والاسطوانات المدمجة (CD-ROM)التي ساعدت على سهولة إدخال النصوص، والصور، والأصوات، في برامج التعليم، وجعلتها أكثر جمالاً وإثارة (العمري، ١٩٩٧: ٨٠) ويرجع ذلك

إلى ما تمتلكه تلك التقنيات من خصائص ومزايا، أتاحت للمتعلم القدرة على التعلم الذاتي والتحصيل، بما يتفق مع قدراته، وبالسرعة التي تناسبه، ودون أن يتعرض إلى الإعاقة، بسبب وجود تلاميذ أسرع أو أبطأ منه تعلماً، وهذا يدعونا للتعرف على دور التكنولوجيا في تعليم اللغة أو بعض فروعها.

خامسا - التكنولوجيا ودورها في تعليم بعض فروع اللغة:

يرى كثير من المعنيين بتعليم اللغة (Warschauer,1996),(Oller,1996)(Brett,1999),(Boftak,1999) أنه لم يعد من المقبول تربوياً الآن، أن يتبع المعلم طريقة الإلقاء في تعليم اللغة؛ ولهذا ينادون بأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم أوالتعلم في تعليم فروع اللغة، وبخاصة استخدام البرامج الحاسوبية، التي تعتمد على الصوت والصورة، والمناقشة المنظّمة من المعلّم (Marcovitz, 2000)؛ وذلك لما تركته من آثار إيجابية، انعكست في نوعية المخرجات التعليمية، واكتساب المهارات والخبرات والمعارف بشكل أكثر فعالية، أثبتتها نتائج كثير من البحوث والدراسات.

ومن بين الدراسات العربية، التي أثبتت نتائجها ذلك: دراسة السيد (١٩٩٢) التي أكدت نتائجها الأثر الفعّال لاستخدام الحاسوب كمساعد تعليمي في تنمية مهارات النحو، ودراسة البسيوني (١٩٩٤) التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام الحاسوب، في تحصيل قواعد اللغة العربية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك عن طريق استخدام برنامج في النحو من خلال الحاسوب.

ومن بين الدراسات الأجنبية دراسة أولر (١٩٩٥) Oller التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام الحاسوب في تعليم اللغة، ودراسة زهو (١٩٩٦) Zhao التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام الإنترنت في تعليم اللغة من خلال موديل لتعليم اللغة يطلق عليه EXCHANGE، ودراسة نجاتا Nagata (١٩٩٧) التي

أكدت نتائجها الأثر الفاعل لاستخدام برنامج تعليمي في قواعد اللغة باستخدام الحاسوب، ودراسة برنت(١٩٩٩) Brett التي أكدت نتائجها فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة، وبخاصة الحاسوب في تعليم اللغة، ودراسة روجرز Rogers (١٩٩٩) والتي أكدت نتائجها أثر استخدام الحاسوب في كتابات المتعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التعلم، ودراسة لالي (٢٠٠١) Lally التي أكدت نتائجها على أهمية الدور الذي تلعبه التكنولوجيا في تحسين تعليم اللغة بوجه عام (Lally, 2001).

وإيماناً بأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به التكنولوجيا في تعليم القراءة، والتغلب على القصور الواضح في تعليمها، المتمثل في النمطية والخطوات الثابتة، وغير القابلة للتغيير أو التعديل، والتي لا تختلف تقريبا من معلم إلى آخر، أو من فصل إلى آخر، أو من درس إلى آخر(مصطفي، ١٩٩٤: ١٢١)، (وطعيمة، ١٩٩٨: ٩١)، (عبد الوهاب، ٢٠٠١: ٢٢٣)، (العيسوي، ٢٠٠٢: ٢٣ -٦٦) رُئي ضرورة مناقشة نتائج بعض الدراسات -في ضوء إمكانات الباحث -التي عنيت بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة وتعلّمها.

سادساً - الدراسات التي عنيت بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة:

وحرصاً على توحيد نسق عرض تلك الدراسات، سيتم عرضها في محاور، على النحو التالي:

أ - دور التكنولوجيا في الاستعداد للقراءة والاتجاه نحوها:

يُعرّف بعض التربويين المعنيين بتعليم القراءة الاستعداد للقراءة على أنه نقطة بداية أو نقطة انطلاق على خط نمو، ونضج كل فرد، التي عندها يكون في أوج الاستعداد لتعلم القراءة، ويفرق كل من حنا والناصر(٢٠٠٠) بين ما يسمى بالاستعداد للقراءة Readiness For Reading والاستعداد القرائي

فالاستعداد للقراءة هو حالة أو كيان ناتج عن نمو Reading Readiness الطفل، أما الاستعداد القرائي فهو عبارة عن العمليات، والأنشطة التربوية والاستراتيجيات التعليمية، المصممة خصيصاً لإعداد الطفل لتعلم القراءة بأسلوب علمي (حنا والناصر، ٢٠٠٠: ٤٠).

وتؤكد مسز واطسن Watson على أنه من السهل تعلم الطفل أصول القراءة في السنوات الأولى من حياته، والتي تتميز بالنمو السريع، وبحبه الشديد للاستطلاع، وباهتمامه الحاد، وبرغبته في أن يتعلم، وهو أسهل عليه في هذه المرحلة العمرية منه في المراحل المتقدمة (عدس، ١٩٩٧: ٣٣) ويرجع ذلك إلى النمو الطبيعي، والتطور السريع الذي يحصل في دماغة خلال هذه الفترة من حياته، ويؤكد يوسف (٢٠٠٢) في هذا الصدد على أن القراءة للطفل في سن مبكرة، تجعله يتنبه إلى ثلاثية: (هو، والقارئ، والكتاب)، إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه في قراءته، ويتوق إلى ذلك ويتشوق إليه (يوسف، ٢٠٠٢:٧٧).

وبعيداً عن الاختلاف الدائر بين التربويين المعنيين بتعليم القراءة، في تحديد الزمن المناسب لبدء تعليم الطفل القراءة، يبدو جلياً في الأفق الدور المهم والفعال الذي يمكن أن تلعبه البيئة التعليمية، بما تتضمنه من تكنولوجيا تعليمية متطوّرة، في دفع الطفل إلى القراءة وحبه وعشقه لها، وتحويل تعليم القراءة بالنسبة له إلى عملية تتسم بالنشاط والمرح، بعيداً عن الملل، والخمول، وهذا ما أكد عليه حسان(١٩٩١) بعد تحليله لنتائج عديد من الدراسات والبحوث الأجنبية، في مجال التقنيات التربوية، حيث جاءت نتائج تلك الدراسات لتؤكد على أهمية استخدام الحاسوب، في تنمية الاستعداد للقراءة لدى الأطفال، وزيادة وعيهم باللغة الصوتية، وأن استخدام الحاسوب كمساعد تعليمي، ساعد الأطفال على نطق الحروف بشكل فعّال، خاصة في حالة رؤية الطفل لحيوان يتحرك، مع صوت الحرف إلى جانب نطق اسم الحيوان نفسه، كما أسهم

الحاسوب في تحسين قدرة الأطفال المتدنية في التعرف على الكلمات، وتمييز أصواتها، والربط بين الحرف والكلمة التي بها الحرف، وتبين أن للصورة أثراً أقوى وأطول من الكلمة المطبوعة، في تعلم الطفل القراءة، خاصة في حالة الأطفال الصغار، ذوي القدرة الضعيفة على القراءة (حسان، ١٩٩١: ٤١).

ولبيان الدور الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا، في تنمية الاستعداد للقراءة لدى الأطفال، والاتجاه نحو القراءة، يعرض الباحث هاتين الدراستين:

دراسة آدم وويلد Adam & Wild (١٩٩٧) والتي عني فيها الباحثان بدراسة تأثير استخدام تقنية القرص المدمج CD-ROM من خلال الحاسوب على اتجاه التلاميذ نحو القراءة، وطبقت تلك الدراسة على عينة قوامها ٤٥ تلميذاً، من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، واستغرقت التجربة أربعة أسابيع، قسمت فيها عينة الدراسة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية وتضمنت كل مجموعة عينة من التلاميذ ذوي الاتجاهات المختلفة نحو القراءة، وقدمت المواد القرائية للمجموعة الضابطة بالشكل التقليدي المتّبع في المدارس، بينما قدمت تلك المواد القرائية نفسها إلى المجموعة التجريبية، من خلال أقراص مدمجة CD-ROM عن طريق الحاسوب، وكان من أبرز نتائج هذه المؤلف، هو تغيير في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية، الذين كانوا لا يميلون إلى القراءة، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين في اتجاهات التلاميذ، الذين كان لديهم بالفعل اتجاه إيجابي نحو القراءة

أما دراسة بدير (٢٠٠١) فهي من الدراسات التي عنيت بدراسة أثر استخدام الحاسوب والخبرات المباشرة في تنمية الاستعداد القرائي لدى أطفال الروضة، وطبقت تلك الدراسة على عينة قوامها ٤٦ طفلاً، بعد تقسيمهم إلى مجموعتين، تم التدريس للمجموعة الأولى باستخدام الحاسوب، أما المجموعة الأخرى فتم التدريس لها باستخدام الخبرة المباشرة(الرحلات) واستغرقت تلك التجربة ثمانية

أسابيع، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق في درجات التلاميذ الخاصة بالاستعداد القرائي، لصالح المجموعة التي دَرّس لها باستخدام الحاسوب.

وعلى الرّغم من الأهمية القصوى التي أكّد عليها التربويّون المعنيّون بتعليم القراءة، فيما يتعلّق بأهمية تهيئة الطفل لتعلّم القراءة، منذ بداية مراحل حياته الأولى، عن طريق الاستعانة بتكنولوجيا التعليم والتعلّم، إلا أن الدراسات التي عنيت بدور التكنولوجيا في تنمية الاستعداد القرائي، أو الاتجاه نحوها كانت قليلة إلى حدٍ كبيرٍ، وذلك إذا ما قورنت بالدراسات التي عنيت بتحسين الفهم القرائي.

ب- دور التكنولوجيا في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها "للصغار والكبار":

لقد تعددت طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، بين ما يسمى بالطرائق التركيبية، والطرائق التحليلية، والطرائق التوليفية، وقد خاض كثير من المعنيين بتعليم القراءة، في بيان مميزات وعيوب تلك الطرائق ويؤكد آرثر في كتابه How to develop your child, sifts and talents in reading أن السبب في فشل كثير من الأطفال، في تعلم القراءة وعجزهم عن مواجهة الصعوبات القرائية، إنما يعود إلى الطريقة التي يفرضها الكبار عليهم مؤكداً على أن تعليم القراءة وتعليم الكلام، كليهما من عمل الدماغ، وأن الأطفال الذين يفشلون في تعلم القراءة يتقنون الكلام (نقلاً عن عدس، ١٩٩٨: ٣٥).

وإذا وضعنا في الاعتبار أن الطفل يسمع اللغة خلال فترات متكررة وموزعة في أثناء النهار، ويعمل الكبار على تعزيزها، وتقويمها بسرعة فائقة، ويمتد هذا طيلة السنوات الأولى من حياته، بخلاف القراءة التي تأتي بشكل مفاجئ للطفل، وقلما تكون عوامل التعزيز قوية أو سريعة، إذ يتعامل المعلم مع ثلاثين تلميذاً، أو أكثر في حجرة المؤلف، فضلاً عن أن الطفل لا يستمر في تعليمه القراءة فترة طويلة من الزمن، وذلك مقارنة بما يقوم به من تحدث طوال اليوم مع

المحيطين به من أفراد الأسرة – إذا وضعنا ذلك في الحسبان، يتضح لنا سبب فشل كثير من الأطفال في تعلّم القراءة، رغم أنهم يتقنون الكلام.

ويؤكد كثير من المعنيين بتعليم القراءة، على أن مهمة تعليم القراءة مهمة صعبة و شاقة، ليس من السهل على أي إنسان أن يقوم بها، أو أن ينجح فيها، ومن ثم يتجلى دور التكنولوجيا في التغلب على تلك المهمة الصعبة (Chun , 1996)، وهذا ما أكدت عليه نتائج كثير من الدراسات، التي عنيت *بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة للمبتدئين، وتحسين مهاراتها*، ومن بين هذه الدراسات:

دراسة المرسي (١٩٩١) والتي عني فيها الباحث، بدراسة أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية - تحسين مهارات القراءة - وذلك من خلال استخدام برنامج حاسوبي تم تصميمه لتعليم اللغة العربية، في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وطبقت تلك الدراسة على عينة من الطلاب الملتحقين ببرنامج التعليم الجامعي الأساسي، وأسفرت نتائجها عن تحسن في أداء الطلاب في مهارات القراءة اللازمة لهم، وقد أكد الباحث على أهمية الدور الذي يؤديه المعلم، بجانب الاعتماد على الحاسوب.

و دراسة لامب Lamb (١٩٩٢) التي عني فيها الباحث بدراسة أثر استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي في تعرف الأطفال المبتدئين في القراءة على الكلمات، والتركيبات، وطبقت الدراسة على عينة من الأطفال المبتدئين في القراءة، وقد أسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات والتركيبات.

و دراسة شانج Chang (١٩٩٥) التي عني فيها الباحث بدراسة أثر استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي في تنمية بعض المهارات اللغوية، ومنها مهارة القراءة، وطبقت تلك الدراسة على عينة من أطفال الروضة، وقد أسفرت نتائجها

عن فاعلية استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي، في حل مشكلة التهجي، وتصحيح طريقة نطق الأطفال للحروف، والكلمات.

وجاءت دراسة كهن Kahn (١٩٩٧) والتي عني فيها الباحث بدراسة أثر استخدام الحاسوب، عن طريق تناول مجموعة من القصص المختارة، في تحسين مهارات القراءة، ومهارات الكتابة، وطبقت تلك الدراسة على عينة من التلاميذ، قُسّمتْ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تعرضت المجموعة الأولى لمجموعة من الكتب الدراسية، المدمجة على أقراص من خلال الحاسوب، أما المجموعة الأخرى فقرأت المجموعة القصصية نفسها مع مصاحبة تأثيرات موسيقية مسجلة على شريط كاسيت؛ لتؤكد نتائجها تفوق التلاميذ الذين تعرضوا لمشاهدة القصص عن طريق الحاسوب، في اختبارات القراءة والكتابة.

أما دراسة داربي وآخرين Darby et al (١٩٩٧) فقد عني فيها الباحثون بدراسة أثر القراءة عبر شاشة الحاسوب في استكشاف قضايا في القراءة، وذلك من خلال عرض معلومات مقدمة عن طريق القرص المضغوط CD-ROM، واختيرت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ ذوي أعمار مختلفة، قسمت إلى مجموعات تعمل بشكل فردي على الحاسوب، ومجموعات أخرى تعمل بشكل جماعي على الحاسوب، وكان من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، هو أن المجموعات التي تعمل بشكل جماعي على الحاسوب، أظهرت تفوقاً ملحوظاً في القراءة الجيدة للنصوص، فضلاً عن قدرتها على مناقشة الأفكار بشكل جيد مما يشير إلى أفضلية العمل بشكل جماعي على الحاسوب.

ودراسة وينترز Winters (٢٠٠٠) التي عني فيها الباحث بالتعرّف على أثر تطبيق برنامج لغوي، مقدم من خلال الحاسوب على إدراك التلاميذ للغتهم وقدراتهم القرائية، وطبقت تلك الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بلغ قوامها ثمانية عشر تلميذاً، اختيروا من ثلاثة فصول من المستوى السادس

قسّمت إلى مجموعتين، طبق على المجموعة الأولى برنامج Fast For Ward وهو برنامج حاسوبي مصمم لتحسين اللغة، وطبق على المجموعة الأخرى برنامج (Success Maker) وهو برنامج حاسوبي لتنمية مهارات القراءة الجهرية وقد أسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في المهارات القرائية لتلاميذ المجموعة التي طبق عليها برنامج Success Maker أي الذي صمم لتنمية المهارات القرائية بشكل مقصود.

وجاءت دراسة لويس Lewis (٢٠٠٠) والتي عني فيها الباحث بتعليم القراءة والكتابة، مستخدما تكنولوجيا الـ Hypermedia، وطبق دراسته على عينة من التلاميذ الذين يعانون من ضعف في تعلم القراءة، وذلك من خلال مشروع LITT، وهو مشروع مدعم من الحكومة الفيدرالية، واستغرقت الدراسة ثلاث سنوات، لتؤكد عدة نتائج، كان من أبرزها: فاعلية البرنامج المقدم للتلاميذ على Software باستخدام Hypermedia في تحسين مهارات القراءة، حيث أبرزت النتائج عن تحسن ملحوظ في أدائهم القرائي، خاصة في حالة إمداد التلاميذ بالتدعيم المنظم من قبل المعلم، وعندما يقضي الطفل وقتاً أطول في أداء المهمة المكلف بها.

وبعد هذا العرض للدراسات التي عنيت بدور التكنولوجيا في تعليم القراءة وتحسين مهاراتها، كان من الطبيعي أن نعرض دور التكنولوجيا -على اختلاف أنواعها وأنماطها - في التغلّب على الصعوبات القرائية التي تواجه المتعلمين عند تعليم القراءة وتعلّمها، وذلك من خلال استعراض الدراسات التي عنيت بهذا الأمر.

ج- صعوبات تعلم القراءة ودور التكنولوجيا في التغلب عليها:

إن الحديث عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند تعلم القراءة، تناولته كثير من الدراسات وشغل بال العديد من المعنيين بتعليم فنون اللغة

(مدكور، ١٩٩١: ١٦٤)، (يونس وآخرون، ١٩٩٩: ١٤٥)، (يونس، ١٩٩٩: ٧٥ - ٧٨)، وهناك شبه اتفاق بين التربويين، على طبيعة ونوعية تلك الصعوبات، التي يمكن أن تواجه القارئ بصفة عامة، والمبتدئ في تعلم القراءة بصفة خاصة، وأمكن تصنيفها في محاور على النحو التالي:

- صعوبات تتعلق بالنطق، وتشمل: التقطيع، ونطق العبارات نطقاً خاطئاً، والحذف والتكرار، والقلب، وعدم معرفة الأصوات، والإضافة، والإبدال، والتخمين.
- و صعوبات تتعلق بالفهم، وتشمل: عدم القدرة على فهم إيحاءات النص، وعدم القدرة على ضم كلمتين في كلمة واحدة، وعدم القدرة على التذكر، والضعف في تسلسل الأحداث، وضعف تذكر المكتوب.
- وصعوبات تتعلق بالسرعة في القراءة، وتشمل: البطء في القراءة، والسرعة في القراءة على حساب الدقة، وعدم القدرة على الكشط، وعدم القدرة عل المواءمة بين معدل السرعة في القراءة، وصعوبة المادة المقروءة، وصعوبات أخرى خاصة بمهارات البحث عن المعلومات (الشيخ، ٢٠٠١: ٢٨٥ -٣٣٣).

د- دور التكنولوجيا في علاج صعوبات القراءة الجهرية (النطق):

مع التسليم بوجود تلك الصعوبات القرائية، التي لا يسلم منها كثير من الكبار والصغار عند تعلم القراءة، وحتى بعد ممارسة القراءة، إلا أن هناك كثيراً من الدراسات، التي تؤكد نتائجها إمكانية التغلب على تلك الصعوبات، عن طريق استخدام التكنولوجيا، وبشكل خاص استخدام الحاسوب (El-Hindi, 1998: 694-700).

ومن بين تلك الدراسات التي أكدت نتائجها *دور التكنولوجيا في علاج صعوبات القراءة الجهرية* :

دراسة نصير (١٩٨٧) والتي عني فيها الباحث بدراسة أثر استخدام الحاسوب في تحسين قدرة التلاميذ على تهجي الكلمات من خلال استخدام الألعاب الإلكترونية، ،وقد اختار الباحث لدراسته عينه من التلاميذ، الذين يعانون من صعوبات قرائية، تتعلق بعدم قدرتهم على تهجي الكلمات، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام الحاسوب، في تنمية قدرة التلاميذ على تهجي الكلمات، والتغلب على الصعوبات القرائية التي تواجههم عند القراءة.

أما دراسة رزنر Reissner (١٩٩٦) فقد عني فيها الباحث بدراسة فاعلية استخدام القصص المسجلة على كل من شرائط تسجيل سمعية، وشرائط فيديو، في التغلب على الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ، وطبقت تلك الدراسة على عينة من التلاميذ، من ذوي القدرات اللغوية المحدودة، بلغ قوامها ٦٣ تلميذاً، من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقُسّمتْ إلى مجموعتين: استخدم الباحث مع أحدهما القصص المسجلة على شرائط تسجيل سمعية، مصاحبة بالقصص المطبوعة، بحيث يستمع التلاميذ إلى الشريط في أثناء قراءتهم القصص، وعرض على المجموعة الأخرى القصص من خلال شرائط الفيديو صوت وصورة فقط، وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي قرأت القصص بمصاحبة شرائط التسجيل، كانت نتائجها أفضل في التغلب على الصعوبات القرائية.

أما دراسة ميتشل Mitchell (٢٠٠١) فهذه الدراسة عني فيها بالتعرّف على أثر استخدام التكنولوجيا - الحاسوب - وأنشطة القراءة الإبداعية، في تحسين المهارات القرائية، لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية خاصة بالنطق،وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وكان من أبرز نتائجها، هو تحسن أداء التلاميذ في المهارات القرائية، والتغلب على الصعوبات التي واجهتهم.

ومما يلاحظ على تلك الدراسات، أنها لم تقتصر على نمط واحد من أنماط التكنولوجيا في معالجة الصعوبات القرائية، فقد استُعين بالحاسوب، والفيديو، وشرائط التسجيل، والأنشطة القرائية الإبداعية، وتؤكد نتائج جميع تلك الدراسات، فاعلية استخدام التكنولوجيا في علاج الصعوبات القرائية الخاصة بالنطق التي تواجه القارئ.

هـ- دور التكنولوجيا في علاج صعوبات الفهم القرائي:

تتفق كثير من الدراسات، على أن الفهم القرائي هو عملية عقلية، يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة، في التعرف على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة (موسى، ٢٠٠١: ٨٣) و(العيسوي، ٢٠٠٢ ٢٣ -٦٦) وفي هذا الصدد يؤكد يونس وآخران (١٩٨٧) على أن أصل القراءة هو أن تكون للفهم أولاً؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء (يونس وآخران، ١٩٨٧: ٢٨١) وهذا يعني أن الهدف من تعلم القراءة على كل المستويات، هو تنمية القدرة على فهم المقروء.

وإذا كنا ندرب الطفل على أن تكون له مفردات بصرية، وأن يكتسب المهارة على تعرف الكلمات، وأن تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام؛ فإن الهدف من وراء كل ذلك أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة، التي نسميها الكتابة، وتتوقف مهارته في القراءة، على مدى فهمه لتلك المعاني، ودقته في تفسيرها.

وقد حدد بعض المعنيين بتعليم اللغة بوجه عام، والقراءة بوجه خاص، أبرز تلك الصعوبات التي قد تواجه القارئ، والمتعلقة بفهم المقروء (مرسي وأبو العزايم، ١٩٨٤: ٢٥٣ – ٢٥٧) (الشيخ، ٢٠٠١: ٢٨٥ -٣٢٣)، ومن بين تلك الصعوبات:

١-عدم القدرة على فهم إيحاءات النص، والتي تتمثل في نمو القدرة على استنتاج معنى الكلمة أو معرفة الكلمات المألوفة عن طريق السياق.

٢-عدم القدرة على ضم كلمتين في كلمة واحدة Contractions مثل الاختصارات في اللغة.

٣-الضعف في فهم الفكرة الرئيسة، أو التفاصيل المهمة في النص المقروء.

٤-عدم قدرة التلميذ على تذكر المقروء، إذا طلب منه إعادة ما تضمنه النص

٥-عدم القدرة على سرد الأحداث كما جاءت في القطعة التي قرأها.

ومع التسليم بوجود تلك الصعوبات القرائية، التي قد تواجه الفرد عند القراءة، إلا أن هناك عديداً من الدراسات، التي أجريت على التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الفهم القرائي، تؤكد نتائجها إمكانية التغلب على تلك الصعوبات باستخدام التكنولوجيا، ومن بين تلك الدراسات التي عنيت بدور *التكنولوجيا في التغلب على الصعوبات القرائية*:

دراسة الشنتوت (١٩٩٢) والتي عني فيها الباحث بدراسة أثر مشاهدة برنامج افتح يا سمسم على تحصيل التلاميذ في القراءة والكتابة والرياضيات، وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائياً من ست مدارس ابتدائية من مدارس المدينة المنورة، بلغ قوامها ٦٠ تلميذاً، قُسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكان من بين أبرز النتائج تفوق تلاميذ المجموعة المشاهدة لهذا البرنامج على التلاميذ الذين لم يسبق لهم مشاهدة البرنامج في التحصيل القرائي.

دراسة حمود (١٩٩٣) التي عني فيها الباحث بدراسة مقارنة بين كل من الدرس المنفذ بصرياً ولفظياً بالشرائح الشفافة مع الصوت، والدرس المنفذ لفظياً فقط بالتسجيل الصوتي في جعل التعليم أبقى أثراً.

وطبقت تلك الدراسة على عينة من التلاميذ الصف الثاني الابتدائي بلغ قوامها ٤٤ تلميذاً، اختيرت بشكل عشوائي، وقسمت أيضاً بشكل عشوائي إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبية تلقت الدرس المنفذ بصرياً ولفظياً، والمقدم بالشرائح الشفافة مع الصوت، والضابطة تلقت الدرس المنفذ لفظياً فقط

بالتسجيل الصوتي، واستمرت التجربة مدة عشرة أيام، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية، حيث ثبت أن أثر التعلم أبقى لديهم وذلك عن طريق قياس مستوى التحصيل القرائي لديهم.

دراسة ميلر وميلر Miller&Miller (١٩٩٤) والتي عني فيها الباحثان بدراسة استكشافية حول استخدام القصص المعروضة من خلال الحاسوب، في تحسين الفهم القرائي، وطبقت تلك الدراسة على عينة من الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وثمان سنوات، وكان من أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها، أن القصص المعالجة بواسطة الحاسوب، ساهمت في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال، كما أكدت النتائج أيضا، أن التلاميذ استطاعوا التعرف علي الكلمات المتعلمة من القصص المعالجة بواسطة الحاسوب، خارج سياق القصص المختارة، التي قرئت كجزء من المؤلف، هذا وقد أكد الباحثان على أهمية دور المعلم كعنصر فعال وأساسي، في تقديم المساعدات للتلاميذ بجوار الحاسوب.

وجاءت دراسة لارج وآخرين Large , et al (١٩٩٥) والتي عني فيها الباحثون بدراسة مدى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة (Multi Media (في تحسين الفهم القرائي للنصوص القرائية المقدمة من خلال الحاسوب، وطبقت تلك الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، اختيرت من خمس مدارس بشكل عشوائي، وكان من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، أن المؤثرات الصوتية التي صاحبت الوسائط المتعددة، كان لها أثر فاعل في فهم التلاميذ للنصوص المقروءة.

أما دراسة أكلو و هايز Okolo & Hayes (١٩٩٦) فقد عني فيها الباحثان بدراسة أثر استخدام المؤثرات المصاحبة، في أثناء عرض الكتب المعالجة بواسطة الحاسوب على السلوك القرائي والفهم القرائي للتلاميذ، والتي طبقت

على عشرين تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات قرائية بسيطة، تتعلق بفهم المقروء، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى يقرأ لهم الكبار مجموعة من القصص عن طريق الحاسوب، أما المجموعة الثانية فيستمعون إلى القصص نفسها بصوت تلميذ، بمصاحبة مؤثرات، عبارة عن صور متحركة تعبر عن محتوى القصة، وهذه الحركة بطيئة Animation أما المجموعة الثالثة، فيقرأ فيها التلاميذ بأنفسهم القصص بمصاحبة مؤثرات صوتية عالية، وأسفرت النتائج عن أن ٨٠٪ من العينة يفضلون الحالة الثالثة، وهي القراءة بمصاحبة المؤثرات الصوتية العالي High-Animation، كما قضى التلاميذ وقتاً أطول، وهم مستمتعون بالقراءة في هذه الحالة، بينما جاءت درجات الفهم لصالح التلاميذ الذين يقرأ لهم الكبار، كما أبرزت النتائج أن مصاحبة المؤثرات الصوتية العالية High-Animation في أثناء القراءة تعوق فهم التلاميذ للنص المقروء.

أما دراسة ماثيو Matthew (١٩٩٧) فقد عني فيها الباحث بمقارنة بين أثر تناول القصة من خلال الحاسوب، وبين تناول القصة من الكتاب التقليدي على الفهم القرائي للتلاميذ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعات، كل أربعة تلاميذ في مجموعة، وطبقت التجربة لمدة ساعة أسبوعياً، واستغرقت التجربة أربعة أسابيع، يمارس فيها التلاميذ القراءة من خلال الحاسوب عن طريق CD-ROM، وبمصاحبة مثيرات صوتية ومؤثرات حركية، أما المجموعة الضابطة فكانت تمارس القراءة من خلال الكتاب المطبوع، وقد قسمت أيضا في شكل مجموعات رباعية، وتمّ قياس الفهم القرائي عن طريق نوعين من الأسئلة، النوع الأول أسئلة مفتوحة، والنوع الآخر إعادة حكاية القصة.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي عند استخدام أسلوب إعادة حكاية القصة، وذلك لصالح المجموعة التي شاركت في القراءة من خلال الحاسوب، بينما لم توجد فروق دالة بين المجموعتين في قياس الأسئلة ذات النهاية المفتوحة، وكان من بين النتائج أيضاً أن التأثيرات الصوتية، والمؤثرات المصاحبة للنصوص، المقدمة للتلاميذ عن طريق القرص المضغوط CD-ROM قد مكنت التلاميذ من التركيز على المعنى أكثر من مجرد التعرف على الكلمات.

أما دراسة جرينلي و سيمث Greenlee & Smith (١٩٩٩) فقد عني فيه الباحثان بقياس أثر استخدام الحاسوب على الفهم القرائي (الإنجاز القرائي) للأطفال الصغار، وطبقت الدراسة على واحد وثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بعد تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واختيرت سبعة كتب، خمسة منها قصيرة وسهلة، واثنتان طويلة وأكثر صعوبة، وقُدِّمتْ تلك القصص للمجموعة التجريبية عن طريق الحاسوب، بينما قرأت المجموعة الضابطة تلك القصص من خلال الكتب المطبوعة بشكل تقليدي.

وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين أداء المجموعتين، في حالة قراءة القصص، والكتب القصيرة والسهلة، بينما أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية، عندما كانت القراءة تتعلق بالنصوص القرائية الاكثر طولاً، والأكثر صعوبة، بمعنى أنه كلما كان النص القرائي أكثر طولاً، وأكثر صعوبة، كان فهم التلاميذ لها أفضل عندما تعرض عليهم من خلال الحاسوب.

أما دراسة فونتن Fountaine (٢٠٠٠) فقد عني فيها الباحث بدراسة مسحية لنتائج مجموعة من الدراسات الحديثة، التي استخدمت فيها التكنولوجيا، مثل أجهزة الحاسوب الشخصية، والبرامج المعدة له، والفيديو

التعليمي، تلك الدراسات التي طبقت على تلاميذ الصف الخامس؛ بغرض تحسين الفهم القرائي لديهم، وقد صنف الباحث نتائج تلك الدراسات إلى ثلاثة محاور وهي:

-المحور الأول، ويتناول نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام الفيديو لعرض الصور والكلمات الدالة عليها.

-أما المحور الثاني، فيتناول نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام الحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي.

-والمحور الثالث، يتناول نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام الحاسوب كمساعد تقويمي للمعلم والمتعلم.

وقد أسفرت النتائج عن أن عرض الكلمات بمصاحبة الصور باستخدام الفيديو، وبخاصة عندما يتم العرض بسرعة مناسبة للتدريس، قد أدى إلى تحسن في الفهم القرائي لدى التلاميذ، كما أكدت نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام الحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي، فاعلية استخدام الحاسوب في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ، كما جاءت نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام الحاسوب كمساعد تقويمي لتؤكد أيضا نتائج إيجابية تفيد فاعلية هذا الأسلوب في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ.

أما دراسة منصور (٢٠٠١) فقد عني فيها الباحث بدراسة فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد طبقت تلك الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٢٠ طالبة وطالباً من طلاب القسم الأدبي، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وذلك بعد اختيار مجموعة من الموضوعات المقررة على الطلاب، وتمّ التدريس للمجموعة الضابطة عن طريق معلم الفصل بالطريقة العادية، في مقابل التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام

الحاسوب، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الفهم القرائي.

أما دراسة فيرجسون Ferguson (٢٠٠١) فقد عني فيها الباحث ببناء برنامج لزيادة الخلفية المعرفية (الثروة اللغوية) للتلاميذ عن طريق استخدام التكنولوجيا التعليمية، والتعرف على أثر هذا البرنامج في تحسين الفهم القرائي لديهم، وقد اختار الباحث عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، من الذين لديهم ضعف في الخلفية المعرفية، وطبق عليهم البرنامج باستخدام الحاسوب، وأسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، وذلك بعد زيادة معدل الخلفية المعرفية لديهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الفهم القرائي كان أوفر حظاً في اهتمام الباحثين، حيث تنوّعت الدراسات التي عنيت باستخدام التكنولوجيا في تنمية مهاراته والتغلب على صعوباته، فجاء استخدام الحاسوب، والوسائط المتعددة، والكتب المعالجة بواسطة الحاسوب، والمؤثرات الصوتية المصاحبة لعرض الكتب أو القصص، والفيديو التعليمي، والحاسوب الشخصي، والتكنولوجيا التعليمية، والتلفاز، والدرس المقدّم باستخدام الشرائح الشفّافة مع الصوت، والمقدم بمصاحبة التسجيل، ونتائج تلك الدراسات تؤكد فاعلية استخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات الفهم أو تحسينها، والتغلب على الصعوبات التي تواجه القارئ فضلاً عن زيادة معدل التحصيل القرائي لدى المتعلّمين.

و- السرعة في القراءة ودور التكنولوجيا في تنميتها:

يقصد بمهارة السرعة في القراءة، كم الوقت الذي يستغرقه القارئ من الكلمة التي الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما، فضلاً عن استيعاب كم المعلومات المتزايد فيما قرئ)الحسون والخليفة ١٩٩٦:٨٤ -

٨٨)، (البجة ٢٠٠١: ٧٩ -٨٢(،ويعرف حنورة وآخرون (١٩٩٣) السرعة في القراءة على أنها "إنجاز أكبر قدر من المادة المقروءة في أقل وقت مع ضرورة الفهم (حنورة وآخرون، ١٩٩٣: ٣١).

وتؤكد مندل Mendel (٢٠٠٠) على أهمية القراءة بطريقة أسرع وأفضل، كهدف ينبغي أن يحرص عليه كل قارئ، حيث آدى ظهور الحاسوب الالي إلى تغيير في طرائق القراءة والكتابة، مما يفرض على القارئ أن يكون مستعداً لنوع القراءة التي سيستخدمها في القرن الحادي والعشرين "، وهذا النوع من القراءة هو البحث عن أشياء محددة في كتاب، وتصفح الكتاب بإلقاء نظرة عامة، وفي مدة قد لا تتجاوز خمس دقائق، وأن تكون القراءة بالعقل لا بالعين، وعلى القارئ أن يقوم بعملية المسح القرائي بسرعة فائقة بالنسبة لموضوع ما، وقد يصل معدل السرعة في القراءة إلى ١٠٠,٠٠٠ كلمة في الدقيقة الواحدة، فالسرعة في القراءة هي علامة التصفح الفعال (Mendel,2000:40).

كما تشير مندل Mendel إلى أهمية اكتساب مهارات السرعة في القراءة في ظل عالم الاتصالات بالفيديو، والهواتف المحمولة، وماكينات الفاكس، وشبكات الحاسوب الآلي عبر الشبكات المرقمة بالحاسوب (Mendel,2000:٢٨٧)، وإذا كنا نقرأ كتاباً ونحن جالسون على كرسي مريح، فسوف نتجه إلى تنبؤات رجال التقنية، وسوف نستمر في تغيير أساليب القراءة التي تنتهجها تقنية الحاسوب، *ومن الدراسات التي عنيت بالتعرف على دور التكنولوجيا في تنمية مهارات السرعة في القراءة:*

دراسة فهد (١٩٨٦) وفيها عني الباحث بقياس أثر استخدام الشرائح التعليمية، في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهم المقروء، وطبقت تلك الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، استخدم فيها الباحث أسلوب عرض الشرائح التعليمية مع

المجموعة التجريبية، بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات السرعة في القراءة الصامتة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعتين في فهم المقروء.

أما دراسة فرنتانتوني Frantantoni (١٩٩٩) فقد عني فيها بدراسة تأثير التدريس المباشر للمفردات البصرية) Sight Vocabulary (على زيادة السرعة في القراءة، وطبقت تلك الدراسة على عينة من تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية، بلغ قوامها تسعة تلاميذ، مما ثبت ضعفهم في مهارات القراءة الخاصة بتعرف المفردات البصرية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، حيث تم التدريس بالطريقة المباشرة عن طريق استخدام التدريس الخصوصي Tutoring للمجموعة التجريبية، باستخدام الحاسوب، بينما قدمت الكلمات للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة، وقد أسفرت نتائجها عن تحسن ملحوظ في معدل السرعة والطلاقة، لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدم معها التدريس المباشر للمفردات البصرية.

ومع الأهمية القصوى لمهارة السرعة في القراءة، إلا أنها لم تأخذ الاهمية التي تستحقّها من الباحثين، عند دراسة أثر استخدام التكنولوجيا في تنمية تلك المهارات، أو التغلب على الصعوبات الخاصة بها.

تعقيب:

لقد خلصت الدراسات التي عنيت بالتعرف على فاعلية استخدام التكنولوجيا -وبشكل خاص استخدام الحاسوب - في تعليم القراءة، إلى عدة نتائج أكدت أن الحاسوب واستخدامه كأداة تعليمية في مجال تعليم القراءة وتعلّمها، كان له آثار إيجابية واضحة، على زيادة فاعلية العملية التعليمية، ومواجهة ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلّمين، مما يبرر ضرورة

الإفادة منه واستثماره في مجال تعليم القراءة؛ ونتيجة ذلك تم تصميم العديد من البرامج، ونفذت الكثير من المشروعات، وأجريت عديد من الدراسات في هذا المجال، حتى أصبح الحاسوب وسيلة تعليمية معترفاً بها (Chun, 1996) تساعد المتعلم على زيادة التحصيل، وتنمي فيه كثيراً من المهارات (Marjorie 1993,)، وتوفر عليه الوقت والجهد في مواقف تعليمية كثيرة (Kulik,1994,pp.9-33)، (الكندري، ١٢:١٩٩٥).

وفي ظل ما قدمته التكنولوجيا في مجال تعليم اللغة بوجه عام، وتعليم القراءة بوجه خاص من دور فاعل، أثبتته نتائج العديد من الدراسات السابقة، خلصت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، يمكن عرضها بإيجاز، على النحو التالي:

١ -أكدت العديد من الأبحاث التي أجريت في مجال تقويم مدى فاعلية الحاسوب - بصفته وسيلة مساعدة في تعليم القراءة، مقارنة باستخدام الطرائق التقليدية في الفصل - أنه أدى إلى عدة نتائج إيجابية، كان من أبرزها: تحسين مهارات القراءة للمتعلمين (الكبار والصغار)، وتعليم مهارات القراءة للمبتدئين، مع توفير الوقت في التعلم، وتغيير اتجاهات المتعلمين بالإيجاب نحو القراءة نفسها، وتنمية أو تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.

٢ -استخدام التلفاز كوسيلة مساعدة في تعليم القراءة، أدى إلى زيادة قدرة المتعلمين على التحصيل القرائي.

٣ -استخدام الشرائح الشفافة مع الصوت كوسيلة تعليمية، مقارنة بالاساليب التقليدية، أدى إلى زيادة في معدل السرعة والطلاقة في القراءة، وفهم المقروء، وجعل تعلم التلاميذ للقراءة أبقى أثراً.

٤ -استخدام بعض أنماط التكنولوجيا، مثل قراءة القصص بمصاحبة شرائط التسجيل، أدت إلى نتائج إيجابية في التغلّب على الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ.

٥ -على الرغم مما أكدت عليه العديد من الدراسات الأجنبية من فاعلية استخدام التكنولوجيا – على اختلاف أنواعها - في تعليم القراءة وتعلّمها، إلا أن البحوث العربية التي أجريت في هذا المجال، مازالت تفتقر إليها المكتبات العربية.

سابعاً- التكنولوجيا وتعليم القراءة في مدارسنا:

إن المتأمل في واقع تدريس القراءة في مدارسنا، لن يعجز عن ملاحظة النمطية، والأسلوب التقليدي الجاف المتبع في تعليم القراءة، الذي يستخدمه كثير من المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، ويؤكد يونس (٢٠٠٠) على ذلك بقوله: "لو نظرنا في حال مدارسنا، نجد أن هناك كثيراً من المدرسين، خاصة في المرحلة الابتدائية، لا يزالون عند المفهوم الأول، المفهوم الميكانيكي لعملية القراءة - تمييز الحروف أو الكلمات،والتعرّف عليها والنطق بها - (يونس، ٢٠٠٠:٢٤٨) مشيراً إلى أن مفهوم القراءة، قد تغير تغيراً شاملاً، في ظل التربية الحديثة، ودراساتها، وأبحاثها وتجاربها العلمية، ونظرياتها.

وفي ظل الأبحاث النفسية، لم يعد المفهوم من عملية القراءة، تمييز الحروف، والكلمات وجهر التلاميذ بها، ذلك المفهوم الذي أدى إلى تمسك المدرسة الابتدائية، بطريقة التدريس التقليدية، التي تقضي بوقوف التلاميذ الواحد تلو الآخر؛ ليقرأ كل منهم بضعة سطور، على مسمع من زملائه، ثم يجلس ليقوم غيره بالدور نفسه، وهكذا، إلى أن تنتهي الحصة، حتى اتسم درس القراءة بالتكرار الممل، وفقدان الشعور بقيمة الوقت (شحاتة، ١٩٩٣: ١١٣)، (العيسوي، ٢٠٠٢: ٢٣ -٦٦).

ويزعم المؤلف أن ما يجري بشأن تعليم القراءة، مازال بعيداً عما يجري في البلاد المتطورة والمتقدمة، التي استفادت من التكنولوجيا في تعليم القراءة – للصغار والكبار على حد سواء - ولعل قصر فهمنا لأهمية القراءة في حياتنا،

وأهمية تعليمها، هو السبب في سيادة الطريقة التقليدية المتبعة في تعليم القراءة (يونس، ٢٠٠٠: ٢٥٠).

وعلى الرغم من التقدم العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم في الدول المتقدمة، إلا أن غالبية المدارس في بلادنا مازالت تستخدم مصطلح الوسائل التعليمية، وأحياناً الوسائل السمعية والبصرية، أو وسائل الإيضاح، أو المعينات التعليمية (عليان و الدبس، ١٩٩٩: ٢٧٠) والتي يفهم منها أنها مقصورة فقط على إعانة المعلّم على الشرح وتوضيح الدرس، خاصة أن معظمهم يعتمد على السبورة والطبشور، وهذا ما أكدت عليه دراسة رسلان (١٩٨٩) وأبعد من ذلك، فإن بعض التكنولوجيا –خاصة الحاسوب –التي تم توفيرها أخيراً في كثير من المدارس ما تزال حبيسة رفوف المخازن عرضة للتلف دون استعمال، يخشى المسئولون من فسادها (عليان والدبس، ١٩٩٩: ٢٧٢).

وبنظرة تفحّصية لدفاتر التحضير اليومية للمعلمين – وبشكل خاص معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية – يتأكد لنا أنهم يقومون بتدوين مصطلح الوسائل التعليمية في دفاترهم، ويذكر بعضهم الشرائح والشفافيات والبطاقات، ولكن إذا ما شاهدناهم في غرفة الفصل وجدناهم يكتفون بالشرح النظري فقط (صالح، ٢٠٠٠:٣٨)، (عليان والدبس، ١٩٩٩: ٢٧٢) وقد يكون هذا أمراً طبيعياً فكثير من مدارسنا، ما زالت تفتقر إلى الأجهزة التكنولوجية الحديثة في التعليم، كما أنها غير مهيأة لاستخدام مثل هذه الأجهزة (الحيلة، ٢٠٠١:٧٩).

وبالنسبة لإنتاج البرمجيات التعليمية، الخاصة بتعليم القراءة، مثل أفلام الفيديو، والشفافيات، والشرائح وبرمجيات الحاسوب، فقد أثبتت الدراسات المسحية التي أجريت في بعض الدول العربية، أن تلك الدول مازالت غير قادرة على إنتاج مثل هذه البرامج (سلامة، ٢٠٠٢:١٢٦) أما التسهيلات المادية فإن

معظم الدول العربية –باستثناء دول الخليج النفطية –تعاني من نقص في التمويل لمثل هذه الأجهزة أو البرمجيات، أو تدريب الكوادر الفنية في مجال التكنولوجيا.

وفيما يتعلق بالكوادر الفنية في مجال التقنيات، فتشير بعض الدراسات إلى ندرة وجود ما يسمى بمتخصص في مجال التقنيات معد إعداداً خاصاً - باستثناء بعض الكليات التي بها قسم متخصص في ذلك - وأن معظم العاملين في إدارة الوسائل التعليمية هم من المتخصصين في التربية الفنية، ولديهم بعض المهارات في الرسم والتصوير وعمل النماذج، أو من الفنيين الذين تدربوا على استخدام هذه المواد والأجهزة (سلامة، ٢٠٠٢: ١٢٧).

ومع اهتمام كثير من الدول العربية بالحاسوب، والإفادة منه كأداة تعليمية، إلا أن الإفادة من هذه التقنية لم يصل بعد إلى الطموحات، حيث اقتصر الأمر على مجرد إدراج الحاسوب كمادة دراسية في مؤسسات التعليم في البلاد العربية، أما استخدامه كأداة مساعدة على تفعيل العملية التعليمية بشكل علمي جاد فلا يزال محدوداً (الكندري، ١٩٩٥: ١٢).

ويمكن تلخيص ما سبق من ملاحظات في عدة نقاط، من أبرزها:

١ -أن هناك عدم وضوح لمفهوم تكنولوجيا التعليم، وضوحاً كافياً في مدارسنا.

٢ -لا تتوافر التكنولوجيا التعليمية التي يمكن أن تسهم في تعليم القراءة بشكل كاف في مدارسنا.

٣ -هناك قلة في الإمكانات المتوافرة لإنتاج المواد القرائية، والبرامج المعدة بشكل جيد لتعليم القراءة، إذا استثنينا بعض المحاولات التي تقوم بها شركات إنتاج البرامج الحاسوبية، المختصة في هذا الشان.

٤ -عدم توافر الكوادر الفنية المؤهلة، والمدربة في مجال تكنولوجيا التعليم.

وهذا يدعونا إلى التعرف على ملامح الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا.

ثامناً- الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا:

يؤكد كل من مرسي (١٩٩٥)، و لالي Lally (٢٠٠١) أن الأفراد يختلفون في قدراتهم على تعلّم القراءة، فبعضهم يعتمد على حاسة البصر، وبعضهم يعتمد على حاسة السمع في استقبال وترسيخ المادة المقروءة، ومن ثم بدت ضرورة الاستعانة بالتكنولوجيا؛ لتغطّي تلك التباينات (مرسي، ١٩٩٥:١١٢ - ١٢٣)، (Lally,2001:56-57) وهذا ما أكد عليه إديجر (٢٠٠١) (Ediger، بقوله إن استخدام الحاسوب في تعليم القراءة بشكل فردي، يساعد على حل مشكلة ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، ومن هنا بدت أهمية الاستعانة به عند تعليم القراءة، وهذا ما أكدت عليه أيضاً الهندي El-Hindi (١٩٩٨)عندما تحدثت عن دور الإنترنت في تعليم مهارات القراءة والكتابة(-El Hindi(1998).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن تعليم القراءة اتجه الآن إلى الاستعانة بالتكنولوجيا، وهناك العديد من التكنولوجيا التعليمية، التي أمكن استخدامها في تعليم القراءة وتعلّمها بشكل فعّال، وسيكتفي المؤلف بعرض أبرزها، و توضيح كيفية الإفادة منها، مع التأكيد على أن لكل منها خصائص معيّنة، ولكل منها دوراً في إنجاح عملية تعليم القراءة بشكل أو بآخر، وإن كان بعضها لم يرد الحديث عن فوائد استخدامه صراحة، في نتائج الدراسات التي عنيت باستخدام التكنولوجيا في تعليم القراءة، ولكن الدافع هنا، فضلاً عن توضيح الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة باستخدام

التكنولوجيا، هو التأكيد على أن القصور في تعليم القراءة وتعلّمها في مدارسنا، لم يكن من بين أسبابه قصور تكنولوجيا تعليم القراءة في حد ذاته، بقدر ما هو قصور في الاستعانة بتلك التكنولوجيا.

أنماط تكنولوجيا تعليم القراءة

١ -الحاسوب التعليمي (Instructional Computer):

يعتبر الحاسوب التعليمي أحد أبرز إفرازات الثورة التكنولوجية المعاصرة، والذي أمكن الإفادة منه أيما استفادة، في مجال تعليم اللغة بوجه عام، تعليم القراءة بوجه خاص (شبلول، ١٩٩٩: ١٥١)، (Poftak, 1999)، وقد استخدم الحاسوب بطرائق مختلفة كمادة تعليمية أو كوسيلة تعليمية (الفرا، ١٩٩٩: ٣٢٨) فتحوّل الحاسوب التعليمي إلى آلة تعليمية تعلّمية؛ لأن خصائصه التفاعلية، واتباعه التعليم الذاتي المبرمج، وقدرته على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين، يمكّن من استخدامه في التعلم الفردي، والتعلم الجمعي (Lund, 2000)(زغلول، وآخران، ٢٠٠١: ٩٥)، (سلامة، ٢٠٠٢: ٩٠)وحدثت تطورات سريعة في التسعينات، أدت إلى إنتاج برامج ذكية في حواسيب ذكية، تمكّن من تعلّم التلميذ الكلمة المنطوقة، والمكتوبة، وتصويبها في حالة وقوعه في الخطأ (القلا، ١٩٩٤: ١٤)، (برسيغال وهنري، ١٩٩٧: ١٨٥)، (صالح، ٢٠٠٠: ٦)، (Ediger,2001).

وقد أكدت نتائج كثير من الدراسات فاعلية استخدام الحاسوب في تعليم القراءة، وقد سبق عرض تلك الدراسات بشيء من التفصيل في محاور.

وكان من أبرز الأسباب التي جعلت الالتقاء بين الحاسوب وتعليم القراءة حتمياً، عدة عوامل حددها كليك (١٩٩٤) Kulik فيما يلي:

-يتعلم التلاميذ القراءة بصورة أفضل وأسرع، إذا استخدم الحاسوب ووظّف لهذا الغرض بشكل جيد.

-وجد أن الحاسوب يقلل من الوقت، عما لو كان التلاميذ يقرءون بالطرائق التقليدية.

-الحاسوب يختصر كثيراً من وقت المعلم والمتعلّم، فهو يصحح للتلاميذ، ويضع الدرجات ويسجل مستوى كل تلميذ ومدى تقدمه (Chun, 1996).

-حصة القراءة تكون أكثر إمتاعاً وتشويقا باستخدام الحاسوب (Kulik, 1994: pp.9-33).

-انتشار الحاسوب الشخصي والمنزلي، وشغف الأطفال بالألعاب الإلكترونية، مثل: الأتاري Atari ، السيجا Sega، وما استتبع ذلك من سهولة تعامل الطفل العادي مع الحاسوب.

-أن الحاسوب يوفر مرحاً وابتهاجاً للمتعلم، حيث يشعره بمتعة أفضل مما كانت عليه عملية التعلم سابقا (I R A , 2000).

-أن الحاسوب يساعد التلاميذ الضعاف في الفصل؛لأن التلميذ يتعامل مع الحاسوب بنفسه، فإذا ما أخطأ يقول له الحاسوب "عليك أن تحاول مرة أخرى في الحل" ويعطيه الفرصة ثلاث مرات، وأخيراً يذكر له الإجابة التي لم يتوصل إليها، دون تأنيب، أو توبيخ، ومن ثم لا يشعر التلميذ بالخجل، أو الخوف من الخطأ، كما هو الحال في الموقف التدريسي مع المعلم. *

-ما يتميز به الحاسوب من التفاعل الإيجابي مع التلميذ، فكل استجابة من التلميذ يجد لها تأثيراً إيجابياً، سواء أكان ذلك في شكل سؤال تابع، أم في شكل مدح وثناء، أم في شكل إرشاد، أم في شكل عرض لمادة جديدة (Brett, 1999).

---

* برامج الأسرة (١٩٩٥) المقدّمة من خلال الحاسوب: هيا نتعلم الحروف والأرقام، والكلمات المبعثرة، والكلمات والمعاني، وكتاب الهجاء واختبر معلوماتك، وتعليم الخطوط.

-إمكانية توصيل الحاسوب ببعض أنماط التكنولوجيا، مثل: الفيديو، وأجهزة العرض المتنوعة، مما يتيح الإفادة منه لعدد كبير من المتعلّمين، في الموقف التعليمي الواحد، بل ويجعل الموقف التعليمي متكاملاً (Poftak, 1999)، (الكندري، ١٩٩٨: ١٢).

٢ -الكتاب الإلكتروني (Electronic Book):

الكتاب الإلكتروني هو نمط ثقافي جديد، تحتوي صفحاته على نص Textأو صوت Audioأو صورة ثابتة Pictures أو صورة متحركة Animation أو لقطات فيديوVideo، (Lally, 2001: 56-57) والكتاب الإلكتروني لا يُكتب على الورق، إنما يُخزّن على أقراص بالغة السعة تسمى الأقراص المدمجة CD-ROM (العمري، ١٩٩٧: ٨٠٧)، وهو من الوسائل التعليمية التي تجذب انتباه الأطفال والكبار معاً، وتستحوذ على اهتماماتهم، ويمكن الإفادة منها في تعليم القراءة، وقد أكدت بعض الدراسات فاعلية تلك الأقراص في تعليم القراءة (Kahn,1997) (Darby, et al,1997)، .

٣ -شبكة الإنترنت (Internet):

تعتبر شبكة الإنترنت من أعظم الإنجازات في تاريخ الحاسوب والاتصالات، حيث تضم شبكة الإنترنت مجموعة عالمية من مصادر المعلومات، وهذه المصادر ضخمة جداً لدرجة أن أحداً لا يستطيع استيعابها بمفرده.

ومن الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات القراءة باستخدام التكنولوجيا، استخدام الإنترنت حيث ثبت أن له أثراً فعّالاً في تعليم مهارات القراءة – والكتابة أيضاً –ويرجع ذلك إلى عدة أسباب حددتها الهنديا El-Hindi (١٩٩٨) فيما يلي:

-أن الإنترنت يحتوي على عدد لانهائي من الوصلات والمواقع، وعلى الطالب أن يقرأ في تلك المواقع، وينتقي من بينها ما يناسبه ؛ مما يكسبه ملكة القراءة الناقدة، ومما تزيد من سرعته القرائية.

-من خلال استقبال الرسائل الإلكترونية والرد عليها تنمى مهارتا القراءة والكتابة معاً.

-الطلاب في الوقت الحالي، وفي زمن العولمة أصبحوا لا يحبّذون قراءة أي موضوع بمعزل عن الأمور التي تمت لهم بصلة، لذا كانت شبكات البحث في الإنترنت تتيح لهم قراءة الموضوع، وتعرض موضوعات أخرى ذات الصلة بهذا الموضوع.

-استخدام الإنترنت ودخول المواقع المختلفة، يساعد الطلاب على تنمية مهارة الاختيار السليم، ومعرفة الموضوعات المهمّة من غيرها.

-دور المعلّم في الفصل هنا لا يقتصر على مشاهدة الطلاب فحسب، بل تتنوع تلك الأدوار بين التوجيه والتقويم والمتابعة.

-يفيد الإنترنت المعلّم إذا طلب منه تدريس وحدة معينة غير موجودة في الكتاب المقرر، فإن الإنترنت يفتح له آفاق المعرفة مزوّدة بالصور والدراسات الجديدة ذات الصلة (El-Hindi, 1998: 694-700).

و تقوم بعض المدارس الآن بطرح المناهج التعليمية، والمواد الدراسية، على شكل صفحات Web ويستطيع الأطفال المسجلون (المشتركون) فيها، تصفّح هذه الدروس وهم جالسون في أماكن بعيدة، وقد أتاحت هذه الطريقة للأطفال، تتبع الدروس في أوقات فراغهم، أو في الأوقات المحببة لهم (Baswood, 1997)، (شبلول، ١٩٩٩: ١٥٨)، (سلامة، ٢٠٠٢: ٩٦ – ٩٨).

٤ -بنوك المعلومات (Data Banks):

إن بنك المعلومات هو قاعدة لحفظ المعلومات على وسائط متعددة، منها اسطوانات الليزر، و ذاكرات الحاسوب الضخمة وغيرها، و يمكن الإفادة منها في تعليم القراءة (سلامة، ٢٠٠٢: ١٠٠).

٥ -البث التلفازي الفضائي(T.V Transmission Via Satellite):

ويعتبر البث التلفازي، عبر الأقمار الصناعية، من أكثر الوسائل المستخدمة في التعليم عن بعد؛ لاحتوائه على الصوت والصورة معاً، وسهولة توافره للمتعلمين؛ ونظراً للتكنولوجيا المستخدمة في مجال الأقمار الصناعية، أصبح من السهل الاعتماد عليها في إرسال البرامج التعليمية واستقبالها (عطار وكنسارة، ١٩٩٧: ٣٥٧).

ولقد تطور البث التلفازي الفضائي، بحيث أصبح بالإمكان توظيف الهاتف، والتلفاز والحاسوب، في نقل البرامج المتلفزة لعدة مستقبلين في آن واحد(عليان والدبس، ١٩٩٩: ٤٤٠)؛ مما يسهّل على القارئ المتابعة.

ولقد أدركت كثير من الدول أهمية التلفاز وبرامجه التربوية في عصر الأقمار الصناعية، ووصل الاهتمام درجة إطلاق أقمار صناعية خاصة لأغراض التعليم بالتلفاز مثل: SITE ، ATS , AES6 وتلك البرامج يمكن توظيفها في تعليم القراءة بشكل جيد (إسكندر وغزاوي، ١٩٩٧: ٣٦٧).

٦ -الفيديو المتفاعل (Interactive Video):

يعتبر الفيديو المتفاعل أداة تعليمية قيمة، وأحد الخيارات المتبعة، في التغلب على حل مشكلة التفاعل في البث التلفازي العادي، فعن طريق الفيديو المتفاعل باستخدام الحاسوب، نستطيع فتح المجال أمام المتعلمين، ومصممي البرامج التلفازية؛ للتفاعل والتحاور، وجعل الاتصال ذي اتجاهين (عليان والدبس، ١٩٩٩: ٤٤١) و يعد من أحدث أدوات التعليم الفردي وأهمها ولا سيما تعليم القراءة للمبتدئين (الحيلة، ١٩٩٨: ٣٤١).

كما أن جهاز الفيديو الذي هو جزء من الفيديو المتفاعل، يمكن أن يحتوي على شريط فيديو Video Tap أو اسطوانة فيديوVideo dies حيث تمتاز اسطوانة الفيديو بقدرتها على التحكم في تقديم الألوان والأصوات، والحركة، حيث تقدم الصورة في حركة بطيئة، أو حركة سريعة. (عليان والدبس، ١٦٦٦: ٤٤١) مما يفيد بشكل عملي في تعليم القراءة وتعلّمها للكبار والصغار.

٧ -الفيديو تكست (Video text):

إن هذا النظام سيحول شاشة التلفاز إلى أداة للتربية والتعليم، ويمكن للفيديو تكست أن يكون وسيلة تعليمية يزودنا بطرائق جديدة ومثيرة، فيما يتعلق بالخدمات التعليمية الفردية، ومن مميزات هذا الفيديو، أن التلميذ يكون باستطاعته الوصول إلى كميات هائلة من البيانات، والمعلومات، ويقدم للمتعلم التغذية الراجعة Feed Back ويثير اهتمام التلميذ من خلال تفاعله مع ما يعرض أمامه على الشاشة، كما أن استعماله سهل، ومريح، ولا يشكل خطراً على من يستعمله، وبإمكانه تقديم المعلومات بطريقة جذابة، وممتعة كما أنه يشجع المتعلم بالتحرك حسب سرعته، وقدراته الخاصة Self pace Learning (الحيلة، ٢٠٠١: ٤٩١)، مما يؤكد إمكانية الإفادة منه في تنمية مهارات القراءة بشكل فعّال، للكبار والصغار على حد سواء.

٨ -التليتكست (Teletext):

إن التليتكست ينقل النصوص والصور الفوتوغرافية؛ لعرضها على شاشة التلفاز، وتُنقلُ المعلومات إلى الشاشة بطرائق عدة منها: الكوابل أو الراديو، أو الميكرويف، أو الأقمار الصناعية، والمشترك في هذا النظام، يمكنه وهو في المنزل، أو المدرسة أو المكتب أن يختار قناة معينة؛ لمشاهدة صفحة من المعلومات (عليان والدبس، ١٩٩٩: ٤٤٥) ومن ثم تبدو إمكانية الإفادة من هذا الجهاز، في تنمية مهارات القراءة لغير المبتدئين.

٩ -السبورة المغناطسية Magnetic Chalkboard:

تُعد السبورة المغناطيسية من بين الأساليب التكنولوجية التعليمية المستحدثة، وهي سبورة خشبية عادية، يغلب عليها اللون الأخضر، وتعمل لها خلفية من الصلب؛ لجذب المغناطيس إلى سطح السبورة، ويمكن الكتابة عليها بالطبشور، و يتمّ إلصاق الصور، أو الرسوم، أو الحروف، على ورق مقوى مثبت في حلقة من المغناطيس (لال والجندي، ١٩٩٥: ١١٠)، (الحيلة ٢٠٠١: ٤٩١) وهي من أفضل الوسائل التعليمية، المستخدمة في تعليم مبادئ القراءة والكتابة معاً بشكل سهل ومبسط للمبتدئين (الصغار أو الكبار).

١٠ -الأفلام التعليمية Educational Films والشرائح:

وهي الأفلام التي أعدت خصيصاً لتعليم القراءة للمبتدئين (الصغار والكبار) وتعد من الوسائل التعليمية الأكثر استخداما في هذا المجال، والشرائح Slides هي عبارة عن صور شفافة، تحتوي على حروف أو كلمات أو جمل، أو صور، وتعد الشرائح من الوسائل البصرية الفعّالة، التي يمكن توظيفها بشكل فاعل في تعليم القراءة وبخاصة المبتدءون.

١١ -جهاز تعليم اللغات Language Master:

يعتبر جهاز تعليم اللغات واحداً من أبسط الوسائل التكنولوجية (السمعية البصرية)، ولقد أثبت هذا الجهاز في بعض الاستخدامات، أنه واحد من أكثر الوسائل فاعلية في تعليم القراءة، وأفضلها من حيث التكاليف، ومن حيث التعليم المكتسب (Gilbert, 1995) ويبنى هذا الجهاز على أساس استخدام بطاقة من نوع خاص، تحمل جزءاً من شريط تسجيلي صوتي، ويوجد على البطاقة كلمات، أو صور، وفي بعض الأحيان أشياء صغيرة، ومسجل على الشريط كلمات، أو أسماء لأشياء، وربما سؤال، أو تعليمات، ويتعلم التلميذ القراءة من جهاز تعليم اللغات من خلال خطوات بسيطة، تتلخص في أن التلميذ

يضغط على المفتاح الخاص بالمدرس؛ فيستمع إلى صوت المدرس المسجل على الشريط الصوتي، الملصق على البطاقة، ثم يسجل التلميذ صوته هو، ثم يستمع إلى صوته؛ ليقارن صوته بصوت المدرس (إسكندر وغزاوي، ١٩٩٧: ٣٦٨)، ويعتبر استخدام هذا الجهاز بالنسبة للتلميذ، نوعاً من التعلم الذاتي الفردي، وهو يعلّم نفسه حسب سرعته الخا

١٢ -التلفاز التعليمي (Education T.V):

يعتبر التلفاز التعليمي، من أكثر الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها، في تعليم القراءة (Hobbs, 2001)، ومن بين الوظائف التي يمكن أن يؤديها التلفاز في هذا الشأن، عرض بعض القصص، والحكايات الخاصة بدروس القراءة، وكذلك ما يتعلق بأصول القراءة، ومعالجة الأخطاء الشائعة في القراءة، ومن الممكن الإفادة مما يعرض فيه من تمثيليات، ومواقف لغوية مُنتقاة، تعوّد التلاميذ على القراءة بشكلٍ صحيحٍ وترغّبهم فيها(الزقوت، ١٩٩٧: ٢٤٧)، (عدس، ٣٢: ٢٠٠٠).

ويمكن استخدام التلفاز في عرض بعض المشاهد التاريخية الواردة في دروس القراءة، ويقوم المعلم بإثارة النقاش حولها (Hobbs, 2001: 44-50).

وفي هذا الصدد يؤكد كل من الداود (١٩٩١) وصالح (٢٠٠٠) أن استخدام التلفاز كوسيلة تعليمية له تأثير إيجابي، نحو اتجاه التلاميذ نحو المادة، وتحصيلهم الدراسي فيها (الداود، ١٩٩١: ٧٤)، (صالح، ٢٠٠٠: ٥٩ – ٦١)، (حنورة وآخرون، ١٩٩٣: ٢٨٥) وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من:العتيبي (١٩٩٠) و الشنتوت (١٩٩٢).

ويعد التلفاز من الوسائل التعليمية التي دخلت عصرنا الحديث، واستقطبت قطاعاً عريضاً من المشاهدين الصغار على وجه الخصوص، بما له من صوت، وصورة، وحوار سريع، وحركة مستمرة، وهو ما يستهوي الأطفال، ويستحوذ

على اهتمامهم، ومن هنا جاءت جاذبيته الفريدة لهم (هاشم، ١٩٩٧: ١٥٧)، (سليمان، ٢٠٠٢: ١٨٧).

وقد أكدت بعض الدراسات، والتجارب التي قام بها الخبراء أنه لم يسبق لوسيلة إعلامية جماهيرية، أن أثبتت هذا القدر الكبير من جذب الانتباه، وإثارة الاهتمام، كما حققه التلفاز، كما أن التلفاز العادي يمكن تحويله إلى تلفاز تعليمي، وذلك بالتسجيلات المرئية بالفيديو، حيث أثبتت نتائج بعض البحوث فاعلية استخدام التلفاز التعليمي في تدريس القراءة، والتدريب على مهاراتها (القلا، ١٩٩٤: ١١) ومنها الدراسات التي أجريت في النيجر، والتي استخدمت التلفاز كوسيلة تعليمية في تعليم القراءة، حيث حصل ٨٨٪من التلاميذ على متوسط أعلى من المتوسط العام لزملائهم الذين لم يستخدم معهم التلفاز (الداود، ١٩٩١: ٧٦).

١٣ -التسجيلات المسموعة (Records):

يعتبر المسجل من الوسائل التعليمية البسيطة الاستعمال في العملية التعليمية، ويمكن أن يفيد منها معلم اللغة (القراءة) في إسماع التلاميذ النصوص والقصص، أو الأشعار، حيث الأداء الصوتي المتقن، والإلقاء الجيد(LALLY,2001:56-57)، وهناك ما يسمى بجهاز التسجيل الفردي، حيث يزود كل تلميذ بجهاز تسجيل صغير وسمّاعاته، ويأخذ جانباً من الفصل؛ ليستمع التلميذ إلى الأصوات المختلفة، ثم يسجّل تلك الأصوات، ويستمع لنفسه، ثم يصحح، وهكذا تتكون خلية عمل كاملة في الفصل، يكون التلميذ فيها هو المعلّم والمتعلّم (الداود، ١٩٩١: ٨٢).

وقد أكدت دراسة رزنر Reissner (1996) فاعلية القصص المسجلة على شرائط تسجيل بمصاحبة المؤثرات الصوتية، في التّغلّب على الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ.

وتفيد التسجيلات عن طريق مختبرات اللغة (Language Labs) في تعليم الناشئة أصوات الحروف والكلمات، وقراءتها بصورة صحيحة، بعيداً عن اللهجات العامية السائدة، وما سمعها الأطفال في بيئتهم (الزقوت، ١٩٩٧: ٢٥١)، (إسكندر وغزاوي، ١٩٩٤: ١٥٦) وكما يستطيع الطفل من خلال تلك المختبرات، أن يعيد الاستماع أكثر من مرة للصوت، أو للحرف، أو للكلمة، مما يمكنه من إدراك تلك الأصوات، وتعبيراتها، ويحاكيها بأفضل صورة ممكنة.

١٤ -الحقائب التعليمية Learning Packages:

تعد الحقائب التعليمية من الوسائل التعليمية الحديثة في تعليم القراءة، والحقائب التعليمية في أبسط أشكالها هي عرض كتاب، أو قصة، بمصاحبة شريط سمعي ومسجل عليه النص نفسه، ومرفقا بالتعليمات، والمناقشات، المؤثرات والموسيقي المعبرة، ودخلت هذه التقنية في التعليم العرضي خارج المدرسة (سلامة، ٢٠٠٢: ٢٠٦) وقد أسهمت التقنيات الإلكترونية في إضافة الصوت، والصورة، إلى النصوص المكتوبة، وتصدرها الموسوعات العالمية حالياً، على أقراص الحاسوب الضوئية المضغوطة، حيث تعرض الأصوات والكلمات والجمل بمصاحبة الموسيقى، والمؤثرات الصوتية والحركية؛ فيجعلها أكثر حيوية، وقريباً من الواقع (القلا، ١٩٩٤: ٣)، (عليان والدبس، ١٩٩٩: ٣٦٥ - ٣٨٧).

١٥ -الحقائب التربوية اللغوية (Language Education Packages):

تعد الحقائب التربوية من الوسائل التعليمية الحديثة، التي يمكن الاستعانة بها في تعليم القراءة، وهي حقائب كبيرة، تتضمن صوراً، وألعاباً، ولوحات، ودمى متحركة، وتقنيات سمعية وبصرية، مثل تسجيلات صوتية، وأفلام ثابتة ومتحركة مما تسهم بشكل مباشر في جذب انتباه الطفل للقراءة والإقبال عليها

برغبة، لو استحسن استخدامها بشكل علمي في هذا المجال(صالح، ٢٠٠٠: ١٧٣).

١٦ -التلفاز والفيديو التعليمي (Video & T.V):

تعتبر أشرطة الفيديو، من الوسائل التعليمية الحديثة، التي تساعد التلاميذ في فهم المادة الدراسية، كما أن الفيديو وسيلة تعليمية فعّالة، تجمع ما بين مميزات شريط الكاسيت، والأفلام السينمائية، واستخدام الصور المتحركة في التلفاز يزيد من دقة المعلومات، وواقعيتها، وحيويتها، وأصبح التلفاز أداة مشوّقة (Brett, 1999) وعن طريق التلفاز والفيديو التعليمي يتم التحكم في سرعة وتكرار المعلومات، وتثبيتها، وإعادتها وفق حاجة المتعلم (عطار وكنسارة، ١٩٩٧:٣٧٨)، مما يؤكد إمكانية الإفادة منها بشكل فعّال في تعليم القراءة للمبتدئين وغير المبتدئين، إذا صممت برامج تعليمية معدّة لهذا الغرض.

تاسعا - مقترحات وتوصيات تتعلق بكيفية الاستعانة بتكنولوجيا تعليم القراءة:

إن الطرائق التقليدية التي تمارس في كثير من مدارسنا، في تعليم القراءة، والتي تعتمد على التلقين والإلقاء، لا تحقق ما تسعى إليه التربية من تزويد المتعلم بالمهارات، والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في تعلم القراءة بشكل فعّال، ومن هنا جاء دور معلم اللغة (القراءة) في توفير مجالات الخبرة عن طريق تكنولوجيا تعليم القراءة، التي تتيح للتلميذ متابعة التعليم، والتغلب بنفسه على مواجهة التحديات، والمشكلات القرائية، التي تواجهه، وتحقيق فكرة أن المتعلم هو محور للعملية التعليمية؛ ولتحقيق ذلك كان لابد من لجوء المعلم والمتعلم، لاستخدام التكنولوجيا التعليمية؛ لما لها من أهمية تم ذكرها من قبل.

وبدخول تكنولوجيا التعليم إلى مجالات تعليم القراءة؛ تطلب ذلك بالضرورة إعادة النظر في تحديد الأدوار، والمسئوليات والنشاطات المنوطة بمعلم اللغة

(القراءة)، وخرجت وظيفة هذا المعلم من مجرد التلقين، إلى مُصمم ومبرمج تربوي، يوظف جميع معطيات التكنولوجيا؛ لخدمة الأغراض التعليمية المتعلقة بتعليم القراءة، واصبح مدى نجاح هذا المعلم، يقاس بقدرته على تصميم مجالات تعليم القراءة باستخدام تكنولوجيا التعليم، فضلا عن كونه قائداً، ومحركاً للمناقشات الصفية باستخدام تكنولوجيا التعليم المناسبة، وموصلاً تربوياً، ومطوراً وموجهاً ومشرفاً على الأعمال التي يقوم بها التلاميذ؛ بغرض تشخيص الصعوبات والمعوقات التي تواجههم، ولديه القدرة على مهارة تشغيل الأجهزة الضرورية لتعليم القراءة، مثل: الحاسوب، والأفلام، والكاميرات الفوتوغرافية والرقمية (Digital Camera) وتصميم وإنتاج بعض الوسائط التعليمية.

ومن أهم المغالطات التي يقع فيها البعض، اعتقادهم أن الاعتماد على الوسائل التكنولوجية وبشكل خاص الحاسوب أو الإنترنت،هو إلغاء لدور المعلم، وأن المتعلم يستطيع أن يتلقى دروسه مباشرة دون الحاجة إلى معلم الصف، والحقيقة بخلاف ذلك، حيث إن اعتماد التكنولوجية التعليمية، لم يلغ دور المعلم، وإنما غير دوره فقط من موصل تربوي، إلى مشارك وموجه ومطور، لم يعد المعلم ذلك الكتاب الناطق (Talking Book)، أو جهاز تصحيح الأوراق الذاتي الفوريPaper Correcting Automatons(سلامة، ٢٠٠٢: ١٢٢)، (الحيلة، ٢٠٠١: ٧٩)، بل اصبح له ادوار جديدة، تتمثل في التقويم، والتخطيط، وتنفيذ المنهج، والإرشاد، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين المتعلّمين، لقد اصبح له دور اساسي، في جعل الحاسوب المستخدم كمساعد للتعليم اداة مفيدة ومساعدة له، وليست بديلاً عنه (إسكندر، غزاوي، ١٩٩٤: ٤٥).

وخلاصة ما سبق:

-أن هناك أهمية قصوى لاستخدام التكنولوجيا في تعليم القراءة وتنمية مهاراتها، وخاصة الحاسوب والإنترنت، بصرف النظر عن مساوئ استخدامهما، وما قيل عن عيوبهما.

-إن زيادة عدد الوسائط التقنية المستخدمة في تعليم القراءة، في الموقف التعليمي الواحد، لا يؤدي حتما إلى جعل الموقف التعليمي موقفاً ممتعاً ومشوّقاً.

-إن توظيف الحاسوب في تعليم القراءة لا يعني تراجع أهمية دور المعلم، بل تغير هذا الدور وتطور.

-إن مجرد استخدام التكنولوجيا في مواقف القراءة، لا يؤدي تلقائياً إلى تعلم قرائي جيد، ولا يؤدي حتماً إلى نتائج إيجابية، بل تفاعل المتعلمين مع الحاسوب في مواقف تعليم القراءة، هو المعيار الحقيقي لمدى نجاح المعلم في جعل لحصة ممتعة وناجحة (Warschauer, 1996).

-استخدام الحاسوب في مجال تعليم القراءة خلق بيئة تعليمية إيجابية، يكوّن المتعلّم من خلالها خبرة تعليمية جيدة.

توصيات تتعلق بتطوير تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا:

هذه مجموعة من التوصيات التي يُعتقد بأهميتها في تطوير تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا، ويمكن عرضُها على النحو التالي:

أ -المهام المطلوبة من أولياء الأمور:

١ -يجب على الآباء ان يتخذوا من جميع وسائل الإعلام، المسموعة والمرئية، مثل الإذاعة والتلفاز، وغيرها من الوسائل التي تجذب الطفل حليفاً لهم في تعليم القراءة، وذلك عن طريق تَتبّع البرامج التي يمكن ربطها بترغيب الأطفال في القراءة، ، والتحدث معهم عنها بشكل مفصّل.

٢ -يجب أن تستخدم الأسرة جهاز التلفاز بشكل منظم وانتقائي لبرامج الأطفال، التي من شأنها تعليم القراءة للأطفال، وترغيبهم فيها بشكل أو بآخر.

٣ -الاهتمام بتعليم الأبناء القراءة، وترغيبهم فيها منذ الصغر، مثل الاهتمام بتعليمهم المشي والكلام، عن طريق استخدام التكنولوجيا المحببة للطفل، المُصممّة على شكل ألعاب ناطقة للأصوات والحروف بمصاحبة الموسيقى والإيقاعات، وكذلك الألعاب المتحرّكة.

٤ -الإفادة من إقبال الأبناء على ممارسة الألعاب الإلكترونية من خلال الحاسوب، في تدريبهم على مهارات استخدام الحاسوب، والإفادة منه في تعلّم القراءة والإقبال عليها، وحثّهم على ذلك بالتوجيه المستمر، والتشجيع الدائم.

ب -الأدوار المطلوبة من معلمي اللغة (القراءة):

إذا كانت طرائق تعليم القراءة بمساعدة الحاسوب Computer Aided Learning تعتمد على إحلال الحاسوب محل المدرس في التعليم، فهذا لم يلغ دور المدرس، الذي يقوم بتصميم الدرس، وتحضير مادته العلمية، وإدخاله إلى الحاسوب، إلى آخر المتطلبات، حيث ترتكز طريقة تعليم القراءة للأطفال بمساعدة الحاسوب، على برامج تعليمية، يتم إعدادها بعناية بمساعدة المدرس، ويقوم المتعلم باستعراضها على الحاسوب، ولكن يظل دور المعلم قائماً في متابعة تعلم التلميذ، وإجراء الامتحانات له وإرشاده، وفي ضوء ذلك نعرض مجموعة من التوصيات، تتلخص فيما يلي:

١ -يجب على معلّم اللغة (القراءة) التخلص من عقدة الخوف من تقنين عمله، والتخلص من مخاوف أن يكون للحاسوب أو الإنترنت تأثير في تغيير طريقة تدريسه التي اعتاد عليها منذ سنوات.

٢ - هناك ضرورة لتوافر القناعة التامة لدى معلمي القراءة بجدوى دور التكنولوجيا في تعليم القراءة، وضرورة تحديد أنواع تكنولوجيا التعليم اللازمة لذلك، فالتكنولوجيا هي حليفة المعلم، وليست خليفة له.

٣ - ضرورة اشتراك معلمي اللغة (القراءة) في دورات تدريبية؛ لتدريبهم على كيفية الإفادة من التكنولوجيا في تعليم القراءة، وبشكل خاص كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت، وكيفية إعادة تنظيم التلاميذ داخل الفصل، وفق طبيعة التكنولوجيا المستخدمة في التعليم.

٤ - يجب أن يكون معلم اللغة (القراءة) - بشكل خاص - معلماً أكثر تقانة؛ لأن التكنولوجيا التعليمية الحديثة، سوف تفرض نفسها على جميع مدارسنا، ووجود التكنولوجيا في حقيقة الأمر سيساعد على عبور الفجوة، واستكمال النقص الناتج عن عدم وجود المعلم المتخصص الكفء في تعليم القراءة، وفي ضوء هذا الواقع لتكنولوجيا التعليم المتطورة، سيحل المعلم التقني محل المعلم العادي.

٥ - على معلمي القراءة - خاصة في المراحل الأولى من التعليم - أن يمتلكوا القدرة على الاستخدام الفعّال للحاسوب، وأن يكتسبوا مهارات استخدامه، واستثمار جميع أنواع التكنولوجيا المستحدثة في تعليم القراءة وتعلّمها، حتى لا نتخلف عمن حولنا من الدول المتقدمة في تعليم القراءة لأبنائنا.

جـ -الأدوار المطلوبة من إدارة المدرسة:

١ -يجب على إدارة المدرسة الاهتمام بالأجهزة ووسائل تكنولوجيا التعليم، والوسائط التعليمية اللازمة لتعليم القراءة، وتخصيص المكان المناسب – من حيث الكهرباء والإضاءة والمقاعد ؛ لاستخدام تلك الوسائل بشكل مضمون وجيد، وحفظها من التلف.

٢ -يجب على إدارة المدرسة ضرورة التخلص من مشاعر الإحساس بالخوف، أو الخشية من إتلاف، أو كسر الأجهزة، أو ما قد تتحمله من مسئوليات مالية، خاصة فيما يتعلّق باستخدام الحاسوب لتعليم القراءة.

٣ -ضرورة المساهمة في عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية (القراءة) في جميع المراحل التعليمية، قبل الخدمة وفي أثنائها، وبشكل خاص معلّمي المراحل الأولى؛ لتدريبهم على كيفية التعامل مع التكنولوجيا اللازمة لتعليم القراءة باستخدام الحاسوب والتعامل مع الإنترنت، وذلك تجنباً للاجتهادات الشخصية، وتدريباً للمعلمين غير المُعدّين لهذه المهمة.

د - المهام المنوطة بمخططي مناهج القراءة:

١ -ضرورة تكييف المناهج والمقررات الدراسية الخاصة بتعليم القراءة؛ لتستفيد من إمكانية الحاسوب في تعليم القراءة وتعلّمها، من خلال عرض الكلمات الملونة، أو الحروف المتحركة، والرسوم، والصور.

٢ -الاهتمام بتأليف أو إعداد برامج خاصة للاستفادة منها في التعلم الذاتي للقراءة وبخاصة المبتدءون، عن طريق تكنولوجيا القراءة، التي أشار إليها المؤلف من قبل.

٣ -يجب تصميم برامج لتعليم القراءة للمبتدئين، وغير المبتدئين، باستخدام التقنيات الحديثة والتي يمكن أن تسهم في تحسين فاعلية تعليم القراءة وتعلمها.

٤ -يجب تطوير برامج القراءة، خاصة المراحل الأولى من التعليم؛ لمواكبة تلك التكنولوجيا التعليمية المتقدمة.

٥ -يجب استثمار التكنولوجيا المتطورة، في جعل كتاب الطفل متميزاً، وعلى أعلى مستوى فكرة، وكتابة، وأسلوباً، ورسماً، وتلويناً، وإخراجاً، وورقاً، وطباعة، وتغليفاً، وإصدار الكتب المجسّدة، أو المسجّلة على اسطوانة ليزر.

٦ -إن دور التكنولوجيا في تعليم القراءة للأطفال، لا ينبغي أن يتوقف عند حد إبهار الأطفال بشكل الكتاب؛ ليكون جذاباً وبراقاً – وإن كنّا لا نقللُ من أهمية الشكل – بل يجب أن تكون فكرة كتاب الطفل متميزة، وكذلك أسلوب الكتاب، كما يجب أن تتضمن تلك الكتب الرسوم الملونة، والصور، والأشكال التي توضح المضمون، وذلك من خلال التعاون بين الكتاب، والمؤلفين من جانب، ومصممي الكتب من جانب آخر، بالإضافة إلى الناشرين والطابعين.

٧ -يجب تصميم برامج خاصة لتعليم القراءة، من خلال الإفادة من تجارب وآليات تعليم القراءة في اللغات الأخرى، مثل، الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

٨ -إعداد دليل تكنولوجيا تعليم القراءة، يوضح للمعلم كيفية توظيف كل نمط على حدة، بشكل عملي وعلمي، عند تعليم التلاميذ القراءة وتعلّمها بشكل فعّال.

هـ -دور وسائل الإعلام:

إن الارتباط الوثيق بين الصورة والكلمة والصوت، الملحقة ببرامج الأطفال المقدمة عن طريق التلفاز، جعل التعليم القرائي للأطفال عن طريق هذا الجهاز، بطريقة ذاتية من الأمور الممكنة، أي أن المهارات المتطلبة لإعداد الطفل للقراءة، قد تطورت بسرعة مذهلة، واستخدامها بعناية مع الأطفال أصبح أمراً يسيراً، ومن المعلوم أن بعض برامج الحاسوب المقدمة من خلال برامج الأسرة، قد حققت إنجازات كبيرة في تنمية قدرة الأطفال القرائية (صالح، ٢٠٠٠:٨١ - ١٣٨).

ومن ثم يمكن الإفادة من وسائل الإعلام، خاصة التلفاز، في تنمية الاستعداد القرائي، وترغيب التلاميذ في القراءة عن طريق ما يلي:

١ - الإفادة من بعض البرامج الخاصة بالأطفال، في عرض الكتب الناطقة، حيث يعتبر الكتاب الناطق مادة جاذبة للانتباه، يغري السامع ويشجعه على قراءة الكتاب كله.

٢ -العمل على ترغيب الأطفال في القراءة عن طريق عرض ببلوجرافيات لبعض الكتب التي يميل إليها الطفل، مع ضرورة الاهتمام بالقصص والفكاهة، التي يرغب الأطفال في قراءتها.

٣ -يجب استخدام عروض وإعلانات شائقة؛ لجذب انتباه الأطفال للقراءة، عن طريق الدعاية الفعّالة لبعض كتب الأطفال المؤلفة حديثاً، وعرض مجموعة منتقاة من تلك الكتب، من خلال برامج الأطفال.

٤ -يجب العمل على زيادة المساحة المخصصة لبرامج تعليم القراءة للأطفال في برامج التلفاز.

٥ -يجب على مسئولي محطات التلفاز، والمسئولين بوزارة التربية والتعليم تبنّي المعايير العلمية القائمة على دراسة الحالة النفسية والتربوية للأطفال، عند اختيار برامج الرسوم المتحركة، التي يمكن أن تسهم في ترغيب الأطفال في القراءة.

٦ -يجب أن يعمل التربويون جنباً إلى جنب مع الإعلاميين، عند اختيار البرامج المقدمة للأطفال بغرض تعليمهم القراءة أو التي تسعى إلى ترغيبهم فيها.

خاتمــة:

على الرغم مما أكدت عليه نتائج كثير من الدراسات، من تحسن فعلي في مهارات القراءة، لتلك المجموعات من التلاميذ التي استخدمت التكنولوجيا - وبخاصة الحاسوب - عند مقارنتها بغيرها من المجموعات، التي تعلمت بالطرائق التقليدية (Kulik,1994)، (زاهر، ١٩٩٣:٤٢ -٤٣)، إلا أن هناك من يتحفظ على الاعتماد بشكل أساسي على الحاسوب، وينظرون إلى الإفادة

من استخدامه نظرة شك وريبة (الكندري، ١٩٩٨: ٢٣_٢٤)؛ وذلك خشية أن يؤدي استخدامه إلى عدم وجود المنافسات، والمناقشات داخل الفصل الدراسي، أو أن تحل العقول الإلكترونية محل المعلمين، أو تنتزع المدارس من محتواها الإنساني (المشقيح، ١٩٩٩: ١٠٢).

وأحياناً يركزون على بعض سلبيات الحاسوب، والتي من بينها: أن الحاسوب لا يجيب عن جميع الأسئلة التي يسألها التلميذ؛ لأنه مبرمج بعدد من الأسئلة محددة من المُبرمج، ولا يمكنه أن يتعرف على ما يجول بذهن التلميذ من أسئلة، والمدرس قدوة للتلاميذ يستشفون منه بعض الصفات التي يحبونها، ومن ثمّ يسهم المعلم في تكوين شخصية التلاميذ أكثر من الحاسوب، كما أن نطق الكلمات التي تخرج من الحاسوب تحتاج إلى المعلم ؛ولهذا فإن للمعلم دوراً إرشادياً، عند استخدام الحاسوب في العملية التعليمية (Matthew, 1996).

ويضاف إلى ما سبق، أنه لا يوجد عنصر للمناقشة و الحوار بين التلميذ والحاسوب، بعكس المدرس الذي يشجع ويحاور التلاميذ في موضوعات، قد لا يلم بها الحاسوب، فضلاً عن أن الحاسوب لا يوازي الإنسان، ولكنه ينفذ بعض الأوامر التي يفعلها الإنسان (الكندري، ١٩٩٥: ٢٣)، (المناعي، ١٩٩٢: ٢٤١ – ٢٦١).

وقد أكد ماثيو Matthew (١٩٩٧) على هذا في دراسته، حين أشار إلى أن الحاجة إلى تدعيم المعلم لطلابه، وملاحظته وتدخله تمثل مطلباً أساسياً لضمان تعليم التلاميذ القراءة بشكل جيد، وهذا ما أيده يونس (١٩٩٩) عندما أكد على دور المعلّم الفاعل مع تلاميذه، هذا الدور الذي عادة ما يتسم بالمرونة، والتفاعل الإيجابي، وهو ما لا يمكن تحقيقه عن طريق أية وسيلة تعليمية متطورة (يونس ١٩٩٩: ٧٤)، كما حذّر المرسي (١٩٩١) من تجاهل دور المعلّم، عند استخدام الحاسوب، كمساعد في تعلم مهارات اللغة، مؤكداً على أن

الاعتماد على الحاسوب وحده، كوسيلة وأداة لتفضيل عمليات التعلم، لا يكفي لتنمية المهارات اللغوية بشكل جيد، وإنما يكون عاملاً مساعداً إيجابياً، بجانب طرائق تدريسية ممتازة، تناسب طبيعة المتعلّم و طبيعة المادة الدراسية، والمهارات اللغوية المطلوب تنميتها.

وما نود التأكيد عليه، في ختام هذا العرض لدور التكنولوجيا في تعليم القراءة، وفي ضوء ما قدمته التكنولوجيا التعليمية وما زالت تقدمه من إسهامات رائعة، في مجال تعليم القراءة وتعلّمها، ينبغي الحذر من الاستغراق في التأمل المُشبّع بعناصر المبالغة، وعدم الواقعية في تمجيد دورها في هذا المجال، واعتبارها العصا السحرية التي تحل كلّ مشاكل تعليم القراءة؛ لأن للتكنولوجيا فوائد وأضراراً، وذلك حسب طبيعة الاستخدام لها، فقد تستخدم للتسلية وقضاء الوقت، أكثر مما تُستخدم لأمور وبرامج تربوية تُفيدُ بحق المتعلمين في تعليم القراءة، كما أن المعلمين والمتعلمين قد يقضون وقتاً أطول مما يجب عند استخدام التكنولوجيا، وقد لا يعود ذلك على المتعلمين بفائدة ملموسة، وقد تجعل المتعلمين يقفون موقف المستقبل، بدلاً من أن يكون لهم دور فاعل، وقد يعوقهم عن التفكير، فلا يُعملون عقولَهم بشكلٍ فاعلٍ ومؤثرٍ، وهذا يدعونا إلى ضرورة الالتزام في أثناء استخدامها، ومراعاة الحيطة والحذر، بغض النظر عن مدى فائدتها.

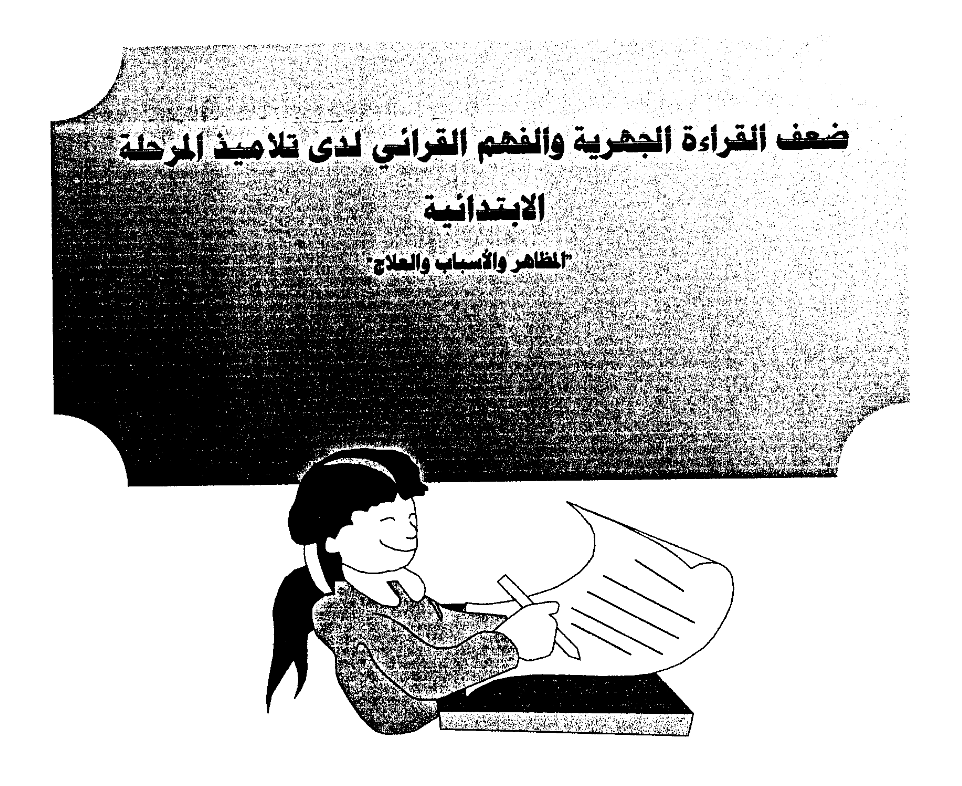
ومن هنا يُحَذَّرُ من استخدام التكنولوجيا بشكل مفرط يزيد عن الحد اللازم، أو أن يُعتمد عليها اعتماداً كلياً، بحيث يُستَغنَى بها عن المقرر الدراسي أو المعلم نفسه.

ومهما يكن من أمر بشان خطورة الاستعانة بالتكنولوجيا، فإن الوقوف في وجه التكنولوجيا الحديثة، تحت أي مبرر خطيئة كبرى وتخلف، يجب أن نربأ بأنفسنا عنه؛ لأن التغلّب على الطرائق التقليدية في تعليم القراءة باستخدام

التكنولوجيا، يُعدّ مطلباً أساسياً في هذا العصر، ومن متطلبات تطوير عملية تعليم القراءة وتعلّمها، كما أن نجاح أية أداة تكنولوجية في تعليم القراءة وتعلّمها، مما عرضت له المؤلف، مرهون بأسلوب التعامل معها بتقنية ونظام.

وتبقى تلك التكنولوجيا عديمة الجدوى بدون معلمٍ تقنّي، يستطيع توظيفها بشكلٍ جادٍ، فالرأي أن معلم اللغة (القراءة) التِقَني، هو أعظمُ وسيلةٍ تعليميةٍ، بما له من تأثير إيجابي، نحو مساعدة تلاميذه على الإقبال نحو تعليم القراءة وتعلّمها، بشكل فاعلٍ وجادٍ.

الفصل الرابع



ضعف القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

"المظاهر والأسباب والعلاج"

محتويات الفصل الرابع

ضعف القراءة الجهرية و الفهم القرائي

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

"المظاهر والأسباب والعلاج"

- أولا– مقدمة الفصل
- تدني مستوى التلاميذ القرائي
- النمطية في تعليم القراءة
- بعض مظاهر الضعف القرائي
- بعض صعوبات تعلم القراءة
- *مبررات الاهتمام بعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ تلك المرحلة*
- *الضعف في القراءة والتفوق الدراسي*
- الضعف في القراءة والتوافق النفسي
- الانطلاق في القراءة وفهم المقروء
- نتائج مهمة
- استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة
- الهدف من هذه الاستراتيجية
- أسس تلك الاستراتيجية
- أدوار المعلم في تلك الاستراتيجية
- مراجع الفصل الثالث.

المقدمة:

مع التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة، المسموعة والمرئية، التي يسرت لنا نقل المعارف، والمعلومات، والثقافات، تظل القراءة أهم وسيلة من وسائل اكتساب تلك المعارف والمعلومات، والحصول عليها من مصادرها الأصلية؛ وذلك لما تتميز به من سهولة وحرية، وعدم التقيد بمكان أو بزمان، فالقراءة دائما تأتي في المقدمة ؛ لمكانتها المتميزة، وتأثيرها البالغ الأهمية في حياة الأفراد، كما تعد القراءة بوابة التعلم، وفهم اللغة المكتوبة، واستخدامها مطلب أولي وأساسي لاكتساب المعرفة.

ومما يزيد من أهمية تعلم القراءة بشكل جيد، أنها أصبحت مطلبا أكثر إلحاحا وأكثر أهمية في مجتمع اليوم، هذا المجتمع الزاخر بالمعارف، والمعلومات (يونس، ٢٠٠١: ١٦) وقد اعتبر العلماء، أن القدرة على القراءة الجيدة، من أهم المهارات، التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته، خاصة في وقتنا الحاضر (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢:٢٠١) ولا يختلف أحد في أن تلك الأهمية للقراءة، والتدريب على مهاراتها بشكل جيد، يعد مطلبا أكثر إلحاحا، لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يكتسب هؤلاء التلاميذ، كثيرا من خبراتهم ومعارفهم، من خلال ما يقرءون، فضلا عن أن العلاقة بين القراءة، وبين نجاحهم في تلك المرحلة المهمة من المؤلف، علاقة وثيقة (مصطفي، ١٩٩٨: ١٢٣) إذ من المسلم به أن جميع المواد الدراسية تعتمد أساسا على عملية القراءة، بحيث يعني العجز فيها، عجزا في عملية التحصيل، ومن ثم أصبح معظم حالات الفشل الدراسي لدى التلاميذ، في تلك المرحلة على وجه الخصوص مرجعه إلى القراءة (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢: ٢٠٣ -٢٠٥)، كما أن هناك علاقة وثيقة بين تأخر تلاميذ تلك المرحلة في القراءة، وما يعانون منه من اضطرابات نفسية وانفعالية وعادات سلوكية غير مرغوبة(Monoroe, 1992: p.p15-16) مما يتطلب

وقاية تلاميذ تلك المرحلة، من الضعف القرائي بجميع أنواعه، وكما يقال دائما: "الوقاية خير من العلاج"، وهذا يؤكد على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة لمساعدة التلاميذ الذين لديهم ضعف في القراءة؛ ليصلوا للمستوى المطلوب قرائياً.

تدني مستوى التلاميذ القرائي:

على الرغم من أهمية تعلم تلاميذ تلك المرحلة القراءة بشكل جيد، فإن الواقع يشير إلى تدني مستواهم في مهارات هذا الفن، وفي هذا الصدد يؤكد يونس(٢٠٠١) على هذه الظاهرة بقوله: "يفشل أكثر التلاميذ في تعلم القراءة، إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي، وليس هناك مبالغة في أن نقول إن كل المدارس تواجه هذه المشكلة، التي تتلخص في أن كثيرا من التلاميذ، ينهون الصف الثالث الابتدائي، وهم غير قادرين على القراءة، وعلى المدارس الابتدائية، أن تضع الخطط اللازمة لمواجهة تلك المشكلة" (يونس، ٢٠٠١:١٣)، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق استخدام المدرسة الابتدائية الاستراتيجيات الخاصة، التي من شأنها أن تجعل من القراءة شيئا ممتعا، ومصدرا للخبرة الإيجابية.

النمطية في تعليم القراءة:

وفي إشارة واضحة لأهمية دور المعلم، بما يستخدمه من طرائق وأساليب تدريسية، قد تؤثر سلبا أو إيجابا على مستوى التلاميذ القرائي، يقول طعيمة (١٩٩٨): "إن من بين الأسباب الرئيسة المسئولة عن تدني مستوى التلاميذ في القراءة، هو تدريس القراءة بأسلوب لا يثير اهتمام التلاميذ، ولا يتحدى تفكيرهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها "(طعيمة، ١٩٩٨: ٩١) ويدعّم هذا الاتجاه كل من مصطفي(١٩٩٤) وعبد الوهاب(٢٠٠١) بقولهما "إن المتتبع لواقعنا

التعليمي في المرحلة الابتدائية، يلمس بصورة لا تدعو للشك، أن هناك قصورا واضحا في تدريس القراءة، من جانب المعلم" (مصطفى، ١٩٩٤: ١٢١) و (عبد الوهاب، ٢٠٠١: ٢٢٣).

والمقصود بهذا القصور هو النمطية، أو الخطوات الثابتة غير القابلة للتغيير أو التعديل، التي لا تختلف تقريبا من معلم إلى آخر، أو من فصل إلى آخر، أومن درس إلى آخر، فأصبح من الثابت، والمتعارف عليه بين المعلمين في تلك المرحلة، هو أن يبدأ المعلم في القراءة الجهرية، بينما يستمع إليه التلاميذ، وأحيانا تترك القراءة الجهرية لأحد التلاميذ المتميزين، وبعد ذلك يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة أجزاء منفصلة من الموضوع، ويردد بقية التلاميذ وراء القارئ في شكل جماعي، وهكذا في شكل تتابعي، وعند ما يقع التلميذ في خطأ، فإن المعلم -أحيانا - يتولى تصويب هذا الخطأ، وفي بعض الحالات، يقوم المعلم بتفسير، أو توضيح بعض معاني الكلمات الغامضة، وهذا ما رصدته بالفعل مجموعة من الدراسات التي عنيت بتقويم واقع تدريس القراءة في مدارسنا الابتدائية.

وهكذا أصبح تعليم القراءة في مدارسنا، كما يقول عبد الحميد (١٩٩٥) يفتقد كثيرا من أساليب الدراسة العلمية، إلى تجعل تعليمها قائما على أسس صحيحة، تقرب التلميذ منها، وتحببه فيها، وتدفعه إلى تعلمها (عبد الحميد، ١٩٩٥: ١٥٦) ويرجع عبد الوهاب (٢٠٠١) السبب في ذلك، إلى عدم توفر بدائل مختلفة، تسمح للمعلم بالتنوع في التدريس، أو تمكنه من معالجة الضعف القرائي، الذي كثيرا ما يعاني منه تلاميذ تلك المرحلة، والذي يستوجب من المعلم الاهتمام به، ومعالجته بشكل علمي ومنظم (عبد الوهاب، ٢٠٠١: ١٦١).

بعض مظاهر الضعف القرائي:

من أبرز مظاهر هذا الضعف: -

١ - العجز عن التعرف على الكلمات.

٢ - والنطق الخاطئ لبعض الكلمات.

٣ - والتقطيع.

٤ - و النطق الخاطئ لبعض العبارات.

٥ - و الحذف.

٦ - و التكرار.

٧ - و القلب.

٨ - و الإبدال.

وغيرها من مظاهر الضعف في القراءة الجهرية.

فضلا عن ضعف مستواهم في فهم معاني الكلمات والجمل.

بعض صعوبات تعلم القراءة:

١- لقد كشفت مجموعة من الدراسات – من بينها الدراسة التي قام بها المؤلف على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي - النقاب عن صعوبات تتعلق بتعلم القراءة في تلك المرحلة المهمة، وكان من أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ تلك المرحلة، الصعوبات التي تتعلق بالقراءة الجهرية، فضلا عن تدني مستويات الفهم القرائي لديهم، بشكل لا يقبل الجدل.

ويدعم ذلك متابعة المؤلف لأداء عدد كثير من معلمي ومعلمات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، و ما رصده من ملاحظات، في أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية في تلك المرحلة، وتلك الملاحظات تتعلق بالنمطية المملة في تدريس القراءة لتلاميذ هذه المرحلة، هذا الأمر الذي أكدت عليه نتائج كثير من الدراسات، التي عنيت بهذا الشأن.

و أمام شكوى كثير من أولياء أمور تلاميذ تلك المرحلة، من كثرة أخطاء القراءة الجهرية التي يقع فيها تلاميذ تلك المرحلة، وما يواجهونه من ضعف في التعرف على الكلمات، وعجز عن فهم المفردات والجمل والفقرات، الذي أكدت عليه دراسة شحاتة (١٩٨١) ودراسة زيدان (١٩٨٩) ودراسة الشيخ (٢٠٠١).

وأمام الغايات التي تنشدها توصيات المؤتمرات، والندوات المعنية بالقراءة (المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١ - ١٣يوليو٢٠٠١)، وفي ضوء ما أكد عليه، وأعلنه أكثر من مرة، خبراء تعليم اللغة العربية، وتعليم القراءة على وجه الخصوص، في مصر والوطن العربي، من أن فشل عدد كبير من تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم القراءة، من أخطر المشكلات التي تواجه التعليم في بلادنا الآن، حيث ينهي كثير منهم المرحلة الابتدائية، وهم لا يكادون يقرءون (يونس، ١٩٩٧:٥٢)، و من ثم أصبحت هذه الظاهرة - مشكلة الضعف القرائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية - من أخطر المشكلات التربوية المعاصرة، خاصة عندما نعلم أن هذا الضعف ليس خاصا بأنماط معينة من المدارس، أو بين مجموعات خاصة من التلاميذ، فالتلاميذ من ريف وحضر، وبنين وبنات، ومدارس عامة وخاصة، وجميع البيئات، يعانون من صعوبات قرائية متنوعة (يونس، ٢٠٠١: ١٤)، وأن حوالي ثلث عينة من تلاميذ الصف الرابع، من الذين تخرج آباؤهم في الجامعة، يعانون من صعوبات في القراءة، ويقعون تحت المستوى الأدنى للصف الذين هم فيه، وأن هناك ارتفاعا ملحوظا في عدد التلاميذ غير القادرين على القراءة، ويحتاجون إلى عناية وعلاج (يونس،١٥:٢٠٠١).

على ضوء ما سبق، بدت الحاجة ماسة وملحة للبحث عن استراتيجية

جديدة، يمكن الاستعانة بها في تدريس القراءة لتلاميذ هذا الصف، مما قد يسهم بشكل أو بآخر، في علاج الضعف في القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لديهم.

وقد أخذ المؤلف على عاتقه، تبني استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة لهذا الغرض، باعتبارها أحد أشكال التعلم التعاوني، وذلك في ضوء ثبوت فعاليتها في مجال تعليم القراءة، والحد من الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ تلك المرحلة (Olson , M.W &Homan ,S.,1993: 24)، وهذا ما سوف يعرض له المؤلف في الصفحات القادمة، من خلال الإجابة عن السؤال التالي: "ما أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟

وعلى ضوء هذا سوف نستعرض ما يلي:

- مستوى أداء عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي للقراءة الجهرية.
- مستوى أداء عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لمهارات الفهم القرائي.
- أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية المتزامنة، في علاج ضعف القراءة الجهرية، لدى تلاميذ هذا الصف.
- أثر استخدام تلك الاستراتيجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ هذا الصف.
- مدى العلاقة بين القدرة على القراءة الجهرية، ومستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ هذا الصف.

خاصة إذا علمنا أن مظاهر الضعف في القراءة الجهرية التي كشف عنها الاختبار الذي أعد لهذا الغرض، هي: -

١ - العجز التام عن قراءة الكلمة.

٢- والنطق الخاطئ للكلمة.

٣- والتقطيع في قراءة الجملة.

٤- وتكرار الكلمة بدون داع.

٥- وتجاهل علامات الترقيم (مما يؤدي إلى الخطأ في نطق الجملة).

٦- والحذف.

٧ - والإضافة.

مستويات الفهم القرائي المتدنية لدى التلاميذ:

أما مستويات الفهم القرائي المتدنية، التي كشف عنها الاختبار، فهي: -

١ -التعرف على الحروف.

٢ -والتعرف على الكلمة.

٣ -وفهم الكلمة.

٤ -وفهم الجملة.

٥ - وفهم الفقرة.

مصطلحات تربوية مهمة:

١- الاستراتيجية: جاء في تعريف أكسفورد للاستراتيجية بأنها " العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات واستخدامها، وأن تلك العمليات هي آداءات خاصة يقوم بها المتعلم ؛ ليجعل عملية التعلم أسرع وأسهل وأكثر متعة (أكسفورد، ١٩٩٦: ٢١) أما اللقاني والجمل فيعرفان الاستراتيجية بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل ؛ بغرض الوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق تلك

الأهداف "(اللقاني والجمل، ١٩٩٩: ١٨) والمؤلف يتبنى هذا التعريف الأخير.

٢ -القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة : هي أحد أشكال التعلم التعاوني، والتي يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى أزواج متباينة في القدرات القرائية، ويقوم فيها كل تلميذ بالقراءة الجهرية مع زميله بالتناوب، بشرط أن يتم ذلك في توقيت واحد مع جميع التلاميذ ؛ بغرض تطوير مهارات القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لديهم (Olson & Homan 1993:24,).

٣ -الفهم القرائي: الفهم لغة، هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط ويقال فهمت فلانا، وفهمت به، وفهمت الشيء أي عقلته وعرفته (ابن منظور، د.ت:٣٤٨١٩) ويعرف موسى (٢٠٠١) الفهم القرائي، على أنه عملية عقلية يقوم بها القارئ ؛للتفاعل مع النص، مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق ؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب، ويستدل على مستوى الفهم، من خلال الإجابة عن أسئلة اختبار فهم المقروء.

أما تعريفنا للفهم القرائي فهو " عملية عقلية يقوم بها القارئ ؛ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة و التعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، ويستدل على مستوى فهم القارئ، من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعد لهذا الغرض ".

٤ - ضعف القراءة الجهرية: كثرت التعاريف واختلفت بشأن ما يسمى بالضعف في القراءة، فيحلو للبعض تسميتها بصعوبات القراءة، أو أخطاء القراءة، أو الضعف القرائي، أو العسر القرائي، أو العجز القرائي، وقد ذهب بعض المشتغلين بتعليم القراءة إلى أنه ليس هناك فارق بين التخلف في القراءة

والضعف فيها، فالمتخلف قرائياً هو الضعيف في القراءة، والعكس بالعكس (يونس، ١٩٨٤: ٢٤٠) والمجال هنا لا يتسع لحصر، أو عرض كل تلك التعاريف، أو الاختلافات ومن وجهة نظرنا نعرف ضعف القراءة الجهرية على أنه "مظاهر الانحرافات عن النص المكتوب، التي تتمثل في:

عجز التلميذ التام عن قراءة الكلمة، أو النطق الخاطئ للكلمة، أو التقطيع، أو النطق الخاطئ للجملة، أو الإهمال (الحذف)، أو التكرار (الإعادة)، أو الإضافة (الإقحام)، وغيرها من مظاهر الضعف القرائي، التي تبدو في قراءة التلميذ – الذي يتميز بذكاء عادي – في أثناء قراءته الجهرية للنص.

مبررات الاهتمام بعلاج الضعف القرائي لدى التلاميذ:

أ -على المستوى القومي: تتبع أهمية تلك المبررات في كونها تتصدى لمشكلة قومية تؤثر على مستقبل البلاد، وخاصة عندما نعلم أن الضعف القرائي في المرحلة الابتدائية، من أبرز المشكلات التي تواجه التعليم في بلادنا، بل من أخطرها على الإطلاق، وذلك عندما تضيف المدرسة الابتدائية إلى الأمية في بلادنا، أعدادا هائلة من التلاميذ، الذين لا يكادون يقرءون.

ب - على مستوى المتعلمين: إن تعلم التلاميذ القراءة بشكل جيد، والتغلب على الصعوبات القرائية في هذه المرحلة، يزيد من تقبلهم الاجتماعي في الفصل، والتوافق الشخصي والاجتماعي، ويحميهم من الاضطرابات النفسية، والانفعالية، المتمثلة في القلق والاكتئاب، ، ، وبالتالي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما يسهم في زيادة معدلاتهم التحصيلية، و تقدمهم الدراسي في بقية المواد الدراسية بوجه عام.

ج - على مستوى معلمي القراءة في تلك المرحلة: خلق بيئة تعليمية جيدة وغنية بالخبرات، تجعل من القراءة أكثر بهجة ومرحاً، وتجعل من تدريس حصة القراءة، عملية مبهجة للمعلم والمتعلم في آن واحد.

د -<u>على مستوى المسئولين عن تعليم اللغة في تلك المرحلة</u>: يمكن أن نفيد المسئولين عن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وذلك بما يقدمه المؤلف من أدوات قياس، واستراتيجية مقترحة، يمكن أن تثري ميدان تطوير تعليم القراءة في تلك المرحلة، وقد يفتح المجال أمامهم ؛ لتصميم أدوات مشابهة، يمكن استخدامها في هذا الصدد.

الضعف في القراءة والتفوق الدراسي:

تعد القراءة الجيدة واكتساب مهاراتها، والتعود عليها، ضرورة ملحة لتلميذ المرحلة الابتدائية؛لأنه يكتسب كثيرا من خبراته ومعارفه، من خلال تعامله مع ما يقرأ وكما يقول يونس(٢٠٠١): "ليست هناك مهارة تتعلم في المدرسة الابتدائية أكثر أهمية من القراءة، فهي البوابة الرئيسة لكل المعلومات، والمعارف، والأطفال إذا لم يتعلموا في تلك المرحلة القراءة تعلماً جيداً، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية أخرى.

وهذا يعني أن القراءة لا تكتسب أهميتها من حيث كونها مادة دراسية، يتعلمها التلميذ في المدرسة الابتدائية فحسب، بل تبدو أهميتها في كونها أساس لتعلم جميع المواد الدراسية الأخرى، لدرجة أن النجاح فيها، يعد الأساس للنجاح في بقية المواد الدراسية الأخرى.

الضعف في القراءة والتوافق النفسي:

إذا كانت القراءة الجيدة ضرورية ولازمة للتحصيل الدراسي، فإنها أيضاً ضرورية ولازمة في تكوين التلميذ الثقافي ونموه الشخصي، وخلوه من الاضطرابات النفسية والانفعالية، وحمايته أيضاً من المشكلات العاطفية والشخصية والشعور بالخيبة، وضياع الثقة بالنفس، الذي كثيرا ما يحدث بسبب تأثير تأخره القرائي مما يؤدي - في أغلب الحالات - إلى انحرافات سلوكية، وتعدد الفشل وتقبله (أحمد و محمد، ١٩٩٤:٨١ -

.(٩٢

وقد أثبتت دراسة ستيفنس Stevens (١٩٧١) أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، الذين يعانون من ضعف في القراءة، أقل من غيرهم العاديين من ناحية التقبل الاجتماعي في بيئة الفصل، ومفهوم الذات (Stevens , 1971.p.10) كما يشير مونور Monoroe (١٩٩٢) في دراسته، إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون من عدم القدرة على التركيز والانتباه، كما يعانون من الشعور بالملل والإحساس بالتوتر، وينتابهم الشعور بالخجل، وقد يلجأ بعضهم إلى العادات السلوكية غير المقبولة، وكثير من هؤلاء التلاميذ يفتقدون الثقة بالنفس، ويستسلمون للشعور باليأس، ويحسون بصعوبة المناهج الدراسية (Monoroe , 1992: p.p15-16) وفي دراسة كل من وتنبري وكليفورد (١٩٧٦) التي أجرياها بهدف دراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعدلاتهم التحصيلية في القراءة، أوضحت نتائج تلك الدراسة، أن معدلات تحقيق الذات في إحراز النجاح عند تعلم القراءة إيجابية و تفوق كثيرا معدلات الذكاء، وأن العلاقة بين مفهوم الذات ومعدل التحصيل في القراءة علاقة سببية، وأن الأطفال الذين يواجهون مشكلات قرائية معرضون لاكتساب اتجاهات سلبية نحو الذات Wattenbery & Clifford,1976:) p.85) وهذا ما أكدته أيضا دراسة لورانس وكارين (١٩٩٦) (Lawrence &Karen , 1996: P.P.598-605) ويؤكد سرونسون(١٩٧٠) في دراسته أن عدم تمكن الطفل من القراءة بشكل جيد، يؤدي إلى شعوره بالإحباط الشديد، و بالتالي شعوره بالفشل وتعرضه للاستثارة، مما يدفعه إلى السلوك العدواني بهدف الاستحواذ على إعجاب الآخرين، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

ينقصهم التوافق الشخصي والاجتماعي، كما أثبتت دراسة عجاج(١٩٩٣) ودراسة بربارا وآخرين (١٩٩٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يتصفون بالقلق المرتفع، كما كشفت دراسة كل من شيريل وجويسي (١٩٩٦) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الاكتئاب والصعوبات القرائية (Cheryl ,G & Joyce , M , 1996: p.p.287-296).

الانطلاق في القراءة وفهم المقروء:

إن القراءة في حقيقتها، لا تقتصر على مجرد تعرف القارئ على الكلمات والجمل أو النطق بها، لكنها تتضمن أيضا القدرة على الفهم ؛ فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على والاستيعاب، والنقد، وأصل القراءة أن تكون أولا للفهم ؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء، والاستفادة منه بوجه عام (يونس وآخران، ١٩٨٧:٢٨١) والقراءة الحقيقية، هي القراءة المقترنة بالفهم، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، والانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ لما يقرأ (عصر، ١٩٩٩: ٥٠) (موسى، ٢٠٠١:٦٩) وهكذا تبدو ضرورة أن تسير عملية تعليم التلاميذ التعرف على الكلمات والجمل، جنبا إلى جنب مع تحسين فهم المقروء، والتفاعل معه ؛ لأن تحسين الفهم القرائي، هو لب عملية القراءة (عجاج، ١٩٩٩:١٣ -١٦٠).

ولمكانة الفهم القرائي في التعلم، وأهميته لتلاميذ المرحلة الابتدائية، على وجه الخصوص، حظي باهتمام كثير من العلماء والمربيين والمؤلفين، وقد واكب هذا الاهتمام بالفهم القرائي، البحث عن أنسب الأساليب التي يمكن أن تسهم في تنمية مهاراته لدى المتعلمين في جميع المراحل، وبخاصة المرحلة الابتدائية(العدل، ٢٠٠١)، وفي هذا المجال يقترح

ريتشاردسون(١٩٩٨)تقديم تعليم مباشر، وصريح، لمهارات الفهم القرائي في الفصول الدراسية(ريتشاردسون، آندرسون وآخرون،١٩٩٨: ٩٠)، وقد اقترح موسى (٢٠٠١) التدريس المتبادل لتحسين الفهم القرائي،حيث يقوم المدرس ومجموعة من التلاميذ بإدارة المناقشة، حول مادة تمت قراءتها قراءة صامتة، ويبدأ قائد الجلسة بطرح سؤال تتلوه أسئلة ثم يختم الجلسة بالتلخيص (موسى، ٢٠٠١: ٦٥).

مستويات الفهم القرائي:

لقد ظهرت عدة تصنيفات للفهم القرائي، منها تصنيف كالاهان وكلارك (١٩٨٢) وفيه صنفت مهارات الفهم إلى ثلاثة مستويات: - قراءة ما على السطور وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور (Callahan & Clark ,1982) نقلا عن (موسى، ٢٠٠١: ٦٩)، أما طعيمة (١٩٩٨) فقد صنف مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات، هي: -

١- مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب)، ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرمز بالأفكار التي تدل عليها، وتلخيص الأفكار من النص.

٢- مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء) وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق والوقوف على المعاني البعيدة، التي يقصدها المؤلف.

٣- مستوى المهارات العقلية العليا(التفاعل مع المقروء) حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة، أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية

المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع (طعيمة، ١٩٩٨: ١٤٩ -١٥٣)

أما الناقة وحافظ (٢٠٠٢) فقد قسما مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي: -

١ -مستوى الفهم المباشر، ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات، فهما مباشرا، كما ورد ذكرها صراحة في النص.

٢ -مستوى الفهم الاستنتاجي، ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة، التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والتخمين والافتراض لفهم ما بين السطور، وما وراء السطور.

٣ -مستوى الفهم النقدي، ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا،ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها على القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة.

٤ -مستوى الفهم التذوقي، ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة، التي يرمي إليها الكاتب.

٥ -مستوى الفهم الإبداعي، ويقصد به ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد في ضوء الفهم الشخصي للمقروء (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢:٢١٥ -٢١٨).

ومن الدراسات التي عنيت بالفهم القرائي، دراسة التل (١٩٩٢) التي اهتمت بقياس أثر الصورة القرائية،ومستوى المقروئية والجنس في فهم المقروء،لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي، أما دراسة الزيد (١٩٩٧) فقد تناولت أثر طريقة التدريس المباشرة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، والاستيعاب لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة، بالمرحلة المتوسطة بالكويت، أما دراسة

البوسميط (٢٠٠١) فقد استخدمت التدريس المباشر ؛ لتنمية مهارات فهم تسلسل المقروء، لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، أما دراسة العدل (٢٠٠١) فقد استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وقد أكدت دراسة العدل (٢٠٠١) وجود علاقة دالة بين الفهم القرائي، ومستوى التحصيل العام في اللغة العربية، وقد أجمعت تلك الدراسات، على أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم ضعف واضح في الفهم القرائي، وأن هناك ضرورة قصوى تدعو إلى أهمية تدريب تلاميذ تلك المرحلة على فهم المقروء، عن طريق استخدام طرائق تدريس مبتكرة، أو الاستعانة باستراتيجيات جديدة عند تدريس القراءة لتلاميذ تلك المرحلة، كما أكدت نتائج تلك الدراسات، على شيوع أخطاء القراءة الجهرية بين التلاميذ، بشكل لا يقبل الجدل، و كان من أبرز تلك الأخطاء: - التقطيع، والحذف، والإبدال، والنطق الخاطئ للكلمات وللجمل، والتكرار، وغيرها من أخطاء القراءة الجهرية، أما دراسة حمدان (١٩٩٤) التي استخدمت برنامجا في أحكام تجويد القرآن الكريم ؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية لطلاب الفرقة النهائية –شعبة اللغة العربية -بكلية التربية بقنا، تفيد نتائجها، إمكانية علاج أو تحسين أو تنمية مهارات القراءة الجهرية، من خلال نظرية التكامل بين تدريس القراءة وأحد فروع اللغة، أو أحد فروع التربية الدينية.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالقراءة الجهرية –تشخيصا وعلاجا -، في مجال علم النفس التعليمي، دراسة جلجلة (١٩٩٣) التي عنيت بالتعرف على فاعلية برنامج علاجي ؛ للتغلب على بعض مظاهر العسر القرائي غير العضوي، لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أما دراسة مطحنة (١٩٩٤) فقد سعت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشكيل المعلومات،

في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع، وكان من بين أبرز ما جاء في نتائج هاتين الدراستين، هو التوصية بضرورة علاج صعوبات القراءة الجهرية، التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، ووضع البرامج العلاجية لهم في المراحل التعليمية المبكرة.

تعقيب:

إن أبرز ما يلفت النظر في نتائج تلك الدراسات السابقة، ما يلي: -

١ - أكدت كثير من تلك الدراسات على أهمية علاج الضعف في القراءة (الصعوبات القرائية) في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي ؛ لخطورة هذا الأمر على التلاميذ وتفاقمه، إذا ترك في المراحل التعليمية المتقدمة.

٢_ أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات جديدة، تناسب تلاميذ تلك المرحلة ؛ للتغلب على مظاهر الضعف (الصعوبات) التي تتعلق بالقراءة الجهرية.

٣_ أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة، بين الضعف القرائي لدى تلاميذ تلك المرحلة (صعوبات القراءة) والتفوق الدراسي من جهة، والتوافق النفسي والاجتماعي من جهة أخرى.

٤_ أكدت نتائج تلك الدراسات، أن الضعف في القراءة الجهرية(الصعوبات القرائية) من أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مما يستوجب ضرورة التصدي لها في الصفوف السابقة.

٥_ ركزت معظم الدراسات السابقة على تلاميذ الصف الرابع –باستثناء دراسة أحمد وقاسم (٢٠٠٠) التي أجريت على الصف الثالث الابتدائي - وأنه لا توجد دراسة واحدة – في حدود علمنا – تناولنا أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة، في علاج ضعف القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث، وهذا يؤكد حاجة ميدان تعليم القراءة للقيام

بمثل هذه المؤلف.

نتائج مهمة:

١ - هناك نسبة كبيرة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، غير قادرين على القراءة الجهرية الجيدة، وتلك المهارات هي على النحو التالي:

- نطق الكلمة بدون عجز.
- نطق الكلمة نطقاً صحيحاً.
- قراءة الجملة بدون توقف عند بعض الكلمات.
- قراءة الجملة بدون حذف كلمات.
- قراءة الجملة بدون تكرار كلمات معينة.
- قراءة الفقرة بدون إضافة كلمات.
- مراعاة علامات الترقيم في أثناء القراءة.

٢ - هناك تدني ملحوظ لدى نسبة كبيرة من التلاميذ في فهم المقروء، والتي تتمثل فيما يلي:

- ضعف التعرف على الحروف.
- ضعف التعرف على الكلمات.
- ضعف في فهم الكلمات.
- ضعف في فهم الجملة.
- ضعف في فهم الفقرة.

٣ -هناك علاقة إيجابية بين القدرة على القراءة الجهرية الصحيحة وفهم المقروء، بمعنى كلما كان التلميذ قارئاً جيداً – القراءة الجهرية - كلما كان فهمه للمقروء جيداً أيضاً، والعكس بالعكس.

استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة:

الهدف من هذه الاستراتيجية:

هو المشاركة الإيجابية في القراءة الجهرية، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، من جانب التلاميذ فيما بينهم، داخل حجرة الدراسة وخارجها وأن تسود روح التعاون، والعمل المشترك بين المجموعات، وبين كل تلميذ وزميله، بحيث تكون بديلا عما كان يجري في حجرة الدراسة في ظل النظام التقليدي، الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين، فهي كما تبدو شكل من أشكال التعلم التعاوني.

أسس تلك الاستراتيجية:

من الأسس التي تقوم عليها تلك الاستراتيجية، أن تقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى أزواج، دون فهم كل تلميذ لطبيعة الممارسات، التي ينبغي أن يقوم بها كل واحد منهما ليس هدفا في حد ذاته ؛ لأن مجرد التقسيم قد يكون داعيا إلى التنافس، بمعنى أن هناك مسئولية جماعية، قبل أن تكون هناك مسئولية فردية، أما المسئولية الجماعية فتتمثل في أن كل أفراد المجموعة يتعلمون معا، أما المسئولية الفردية فتتمثل في أن لكل تلميذ دورا محددا، لا يقوم به غيره، وعلى كل تلميذ أن يؤمن بأنه مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، دون أن يركن إلى الآخر وينسى دوره، ومن شأن هذا أن يؤدي إلى تنسيق في جهود أعضاء المجموعة، على أساس أنهم شركاء في تحقيق الهدف الجماعي.

وكما هو واضح في هذه الاستراتيجية، أن المعلم ليس محورا للعملية التعليمية، كما كان دوره في الطريقة التقليدية، بل صار المعلم مسئولا عن إدارة المجموعات بعد تنظيمها، وتحديد أدوار كل تلميذ، وإحداث تغذية راجعة للمجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة، وعليه أن يحترم مشاعر التلاميذ، الذين يعانون من ضعف في القراءة الجهرية ويحفزهم ويشعرهم بالتحسن، وأن يشيع

جوا من الألفة والمحبة بينه وبينهم، في أثناء تدريبهم على مهارات القراءة، التي يواجهون فيها صعوبة محددة، وأن يتبنى اتجاها مرنا مع كل تلميذ.

أدوار المعلم في تلك الاستراتيجية:

للمعلم أدوار ثلاثة :الأول قبل الدرس، والثاني في أثناء الدرس، والثالث بعد انتهاء الدرس، وفيما يلي توضيح كل دور: -

١ -قبل الدرس: على المعلم إعداد بيئة التعلم،وتحديد الأهداف الإجرائية،وتوزيع تلاميذ الفصل إلى مجموعات،كل مجموعة مكونة من تلميذين،من ذوي القدرات القرائية المختلفة،مع مراعاة رغبات التلاميذ أنفسهم في هذا الاختيار،و مطلوب عدم التقيد بهذا بالتقسيم السابق في كل حصة،وتوزيع الأدوار بين كل تلميذين،وتعريف المجموعات بضرورة مراعاة إتاحة الفرصة؛ليشارك كل زميل زميلة في القراءة الجهرية،ومناقشة التدريبات الخاصة بالدرس، ويتعاطف معه و يؤازره، ولا يخشى من الوقوع في الخطأ أمام زميله،وضرورة أن يحترم كل منهما الآخر، وأن تسود روح الصداقة بينهما.

٢ -في أثناء الدرس: على المعلم بعد قراءته الجهرية للدرس _وفق حاجة التلاميذ إلى ذلك - مراقبة المجموعات ومتابعتها، والاستماع إلى ما يدور فيها، والتدخل أحياناً للمساعدة، وعلى المعلم التأكد من أن أفراد كل مجموعة تناقش موضوع الدرس، ومستمرة في ممارسة القراءة الجهرية، مع مناقشة الصعوبات القرائية التي يعاني منها كل تلميذ، وتدريبهم على مهارات القراءة التي يواجهون فيها صعوبة محددة، وحثهم على طرح الأسئلة بأنفسهم، والإجابة عنها أيضاً، وإشعارهم بالتحسن، وإن حان وقت التقويم، كان أسلوب المناقشة، وتشجيع الحوار بين المجموعات، وإشاعة جو من اللفة والمحبة، هو السائد بين التلاميذ.

٤- بعد الانتهاء من الدرس: على المعلم متابعة المجموعات في مناقشاتهم حول أهداف الدرس خاصة، ما يتعلق بالتغلب على بعض صعوبات القراءة

الجهرية، وما تحقق منها، وقياس مدى اكتسابهم من مهارات الفهم القرائي، ثم منح التلاميذ في الفريق الفائز مكافآت رمزية، كصورة من الإشباع النفسي، ثم معاودة تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الجهرية، التي يواجهون فيها صعوبة محددة، بشكل فردي كلما أمكن ذلك.

مقترحات للنهوض بتعليم القراءة لتلاميذ تلك المرحلة:

١ - الاستعانة بالاستراتيجية التي عرضها المؤلف في تدريس القراءة للتلاميذ.

٢ -يجب العناية والاهتمام بإكساب تلاميذ تلك المرحلة مهارات القراءة الجهرية الجيدة، وذلك بتدريبهم عليها بشكل مقصود.

٣ -الابتعاد عن الطرائق التقليدية والأساليب النمطية المتبعة حالياً في تدريس القراءة.

٤ -إعادة النظر في سياسة نقل تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي للصفوف العليا، بأن تضع شرط القدرة على القراءة الجهرية؛ لنقل هؤلاء التلاميذ للصفوف العليا.

٥ -مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فيكون تقويم كل تلميذ على أساس تحديد نواحي الضعف والقوة لديه هو، وليس على أساس مقارنته بزملائه، على أن يشمل التقويم الجوانب الاجتماعية والنفسية والجسمية، وذلك بعد الاستعانة بالأخصائي النفسي والاجتماعي، والطبيب.

٦ -وضع خطة علاجية على المدى البعيد؛ لعلاج ضعف التلاميذ في القراءة، بمشاركة إدارة المدرسة و معلم الفصل نفسه، على أن تكون خطة العلاج موازية لعملية تقويم مدى التلاميذ، في مهارات القراءة المتدنية.

٧ - إعادة النظر في كتاب القراءة لتلاميذ هذه المرحلة؛ من حيث الشكل والمضمون، بحيث يكون جذاباً أنيقاً، واضح الحروف، مملوءاً بالصور الجذابة الملونة، خالياً من التكلف والالتواء، سهل الأسلوب.

مراجع الكتاب

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد سيد. (٢٠٠١). المشكلات القرائية في المرحلة الابتدائية – تشخيصها - أسبابها ومقترحات علاجها - ورقة عمل، أبو ظبي، جامعة الإمارات، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه.

أحمد، فكري شحاتة. (١٩٨٨). مشكلات تعليم طفل ما قبل المدرسة، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، تنشئته ورعايته، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

أحمد، محمد عبد القادر. (١٩٧٥). دراسة تجريبية لوضع اختبار لقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال الأردنيين، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، الجامعة الأردنية.

أحمد، يحيى. (١٩٩٩). " إثارة الدافعية إلى القراءة " مجلة دار العلوم، العدد ١٩، القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة.

إسكندر، كمال و غزاوي، محمد. (١٩٩٤). مقدمة في التكنولوجيا التعليمية، بيروت، مكتبة الفلاح.

إسكندر، كمال يوسف و كنسارة، إحسان محمد. (١٩٩٧). وسائل الاتصال التعليمية، مكة المكرمة، مطابع بهادر.

الببلاوي، فيولا. (١٩٨٦). الأسس النفسية والاجتماعية لبناء مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي، رياض الأطفال في الوطن العربي: الواقع والطموح، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠١). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، دار الكتاب الجامعي.

البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بدير، كريمان محمد. (٢٠٠١). " الاستعداد للقراءة لطفل الروضة في ضوء استخدام الحاسوب والخبرات المباشرة "المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.

البسيوني، سامية علي. (١٩٩٤). " فعالية استخدام الحاسوب في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية "، رسالة ماجستير (غ. م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

بيرسغال، فرد و إلينجتون، هنري. (١٩٩٧). المرشد في التقنيات التربوية، ترجمة عبد العزيز العقيلي، الرياض، جامعة الملك سعود.

جامعة عين شمس. (١٩٨٨). المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، تنشئته ورعايته، توصيات المؤتمر، القاهرة، مركز دراسات الطفولة.

جراي، وليم س. (١٩٨١) تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرين، القاهرة، دار المعرفة.

حاجي، فاطمة أحمد. (١٩٩٩). " الضعف في القراءة أسبابه وأساليب علاجه " مجلة التربية، العدد ١٦٤، قطر.

حسان، حسان محمد. (١٩٩٢). " مقترحات لتنمية حب القراءة عند أطفالنا " مجلة التربية، العدد ١٠٠، قطر.

حسان، محمد حسين. (١٩٩١). دراسات وبحوث أجنبية في مجال التقنيات التربوية، تونس، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

حسن ، حسن مرضي. (١٩٩٥). المنهج الجديد في تعليم الصغار القراءة ، بيروت، دار الفكر.

الحسون، جاسم و الخليفة، حسن. (١٩٩٦). طرائق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ليبيا، جامعة عمر المختار.

حمود، محمد سلمان. (١٩٩٣). " دور كل من الدرس المنفذ بصرياً و لفظياً بالشرائح الشفافة مع الصوت والمنفذ لفظيا بالتسجيل الصوتي في جعل التعليم أبقى أثراً لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي " الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، العدد العشرون.

حنا، سامي و الناصر، حسن. (٢٠٠٠). كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين، دار الحكمة للنشر والتوزيع.

حنورة، أحمد حسن. (١٩٩٣). " دور القراءة في عملية النمو عند الطفل "، مجلة الطفل والقراءة، الشارقة، دار الثقافة والإعلام.

حنورة، أحمد حسن وحسنين، أحمد طاهر وعبد القادر، أحمد فهمي و السرطاوي، زيدان أحمد. (١٩٩٣). الطفل والقراءة "دراسات"، الشارقة، دائرة الثقافة الإعلام.

الحوري، أمة الرزاق حمد. (١٩٨٦). الاستعداد للقراءة ؛قياسه وتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالجمهورية العربية اليمنية، رسالة دكتوراه(غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٨). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٠). تقنيات إنتاج الشفافيات التعليمية، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، العين، دار الكتاب الجامعي.

خاطر، محمود رشدي وآخران. (١٩٨٦). تطوير تعليم القراءة في مراحل التعليم العام بالوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الداود، ناصر عبد العزيز. (١٩٩١). الوسائل التعليمية وعلاقتها بتقبل الطلاب للمادة الدراسية، الرياض، شركة العبكان للطباعة والنشر.

دومان، جلين. (٢٠٠١). الأطفال الصغار قادرون على تعلّم القراءة، ترجمة محمد عبد الخالق، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام.

رسلان، مصطفي رسلان. (١٩٨٩). " الوسائل التعليمية في اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي – دراسة تجريبية - " مجلة التربية المعاصرة، العدد١٣.

رسلان، مصطفي رسلان. (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، ط٣، القاهرة، دار الشمس للطباعة.

الرشيدي، سعد وصلاح، سمير. (١٩٩٩). التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح.

رضوان، محمد محمود. (١٩٧٣). تعليم القراءة للمبتدئين، القاهرة، مكتبة مصر.

رضوان، محمد محمود. (١٩٧٣). الطفل يستعد للقراءة، القاهرة، دار المعارف.

رضوان، محمد محمود. (١٩٩٢). تنمية المهارات اللغوية للمستوى الأول لرياض الأطفال، القاهرة، إصدار وزارة التربية والتعليم بمصر.

الروبي، أحمد عمر. (١٩٩٧). "معالم لتطوير التعليم العام في قطر خلال القرن العشرين " ندوة حول تطوير التعليم العام بدولة قطر، كلية التربية، جامعة قطر.

زاهر، ضياء واسكندر، كمال. (١٩٩٣). التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، القاهرة، مركز الكتاب سنتر.

زغلول، محمد سعد وأبوهرجة، مكارم حلمي، عبد المنعم، هاني سعيد. (٢٠٠١). تكنولوجيا التعليم وأساليبها، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

الزقّوت، محمد شحادة. (١٩٩٧). المرشد في تدريس اللغة العربية، غزة، مطبعة الجامعة الإسلامية.

زويل، أحمد. (٢٠٠٠). " تطبيق وثيقة استراتيجية للعلوم والتكنولوجيا "، المؤتمر الإسلامي الأول لوزارة التعليم العالي، الرياض.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٢). الاتصال وتكنولوجيا التعليم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سليمان، نايف. (٢٠٠٢). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمّان، دار الصفا للطباعة والنشر والتوزيع.

سليمان، نايف وجابر، عادل وقراقيش، حسن والحموز، محمد و أبو العسل، عبد المؤمن. (٢٠٠١). المشرف الفني في أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

سليمان، فتحية. (١٩٧٩). تربية الطفل بين الماضي والحاضر، القاهرة، دار الشروق

السيد، حسني أحمد. (١٩٩٢). " تنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام الحاسوب كمساعد تعليمي "، رسالة ماجستير (غ. م) كلية البنات، جامعة عين شمس.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

شبلول، أحمد فضل. (١٩٩٩). تكنولوجيا أدب الأطفال، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٣). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد: وفؤاد، فيوليت. (١٩٩٢). الكفاءة اللغوية لدى طفل القرية، مؤتمر علم النفس الثامن، القاهرة.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٨٦). الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثقافة الطفل، بحوث ودراسات، العدد٣، المركز القومي لثقافة الطفل.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٨٨). رياض الأطفال، واقعها وسبل تطويرها، ندوة رياض الأطفال واقعها وسبل تطويرها، بغداد.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٨٩). التهيئة اللغوية في رياض الأطفال، دراسات وبحوث في أدب الأطفال، القاهرة، مكتب إتش للطباعة.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٢). السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية للتخطيط التربوي والمعلومات بمصر.

شحاتة، حسن سيد. (١٩٩١). واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

الشناوي، عبد العزيز. (١٩٨٦). واقع رياض الأطفال في الوطن العربي، رياض الأطفال الواقع والطموح، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الشنتوت، خالد أحمد. (١٩٩٢). " أثر برنامج افتح يا سمسم على تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة "، مجلة التربية، قطر، العدد ١٧٦

الشيخ، محمد عبد الرءوف. (٢٠٠١). " الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية "، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني.

صالح، جودت أحمد. (١٩٩٥). " بعض التصورات التربوية في القراءة "، رسالة المعلّم، العدد ٣١، مجلد ٣١، دولة الإمارات العربية المتحدة.

صالح، ماجدة محمود. (٢٠٠٠). الحاسوب الآلي التعليمي وتربية الطفل، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

صلاح، نشأت و العبسي، نبيل. (١٩٩٨). " مشكلة التأخر في القراءة " مجلة التربية، العدد١٠٠، قطر.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). منهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

طعيمة رشدي أحمد. (٢٠٠٠) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛إعدادها،تطويرها،تقويمها،القاهرة،دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي و مناع، محمد. (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

عاقل، فاخر. (١٩٧٩). أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، بيروت، دار القلم للملايين.

عبد الخالق، محمد علي. (٢٠٠١). " الأطفال الصغار قادرون على تعلم القراءة "، مكونات ثقافة الطفل العربي توصيفات ورؤى، الشارقة، دار الثقافة والإعلام.

عبد القادر، أحمد فهمي. (٢٠٠١). دور القراءة في عملية النمو عند الأطفال " الطفل والقراءة"، الشارقة، دار الثقافة والإعلام.

عبد الله، عبد الرحيم صالح. (٢٠٠٢). تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ط٢، الكويت، مكتبة الفلاح.

العتيبي، ختام محمد. (١٩٩٠). " أثر مسلسل المناهل التلفازي على تحصيل طلبة الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في مادة اللغة العربية "، رسالة ماجستير (غ.م) الجامعة الأردنية، عمان.

عثمان، سيد. (١٩٨٦). التخطيط اللغوي وتعليم اللغة، دراسات تربوية، العدد٤، القاهرة، عالم الكتب.

العجيلي، عيد دياب. (١٩٩٧). " الحاسوب وأهميته في تطوير التعليم العام " ندوة حول تطوير التعليم العام بدولة قطر، كلية التربية، جامعة قطر.

عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٧). نهج جديد في التعليم والتعلّم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٨). تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٠). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطار، عبد الله وكنسارة، إحسان. (١٩٩٧). وسائل الاتصال التعليمية، مكة المكرمة، مطابع بهادر.

عطية، محمد عطية. (١٩٩٦). طرائق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط٢، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

علي، صلاح عميرة. (١٩٩٥). " برنامج لعلاج الضعف في القراءة " المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، الإمارات، وزارة التربية والتعليم.

عليان، ربحي و الدبس، محمد. (١٩٩٩). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمري، علاء الدين يوسف. (١٩٩٧). " دور الحاسوب وشبكة الإنترنت في تطوير التعليم " ندوة حول تطور التعليم العام بدولة قطر"، كلية التربية، جامعة قطر.

عواد، نبيلة شرف . (١٩٩٣). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية لدى أطفال الصف الأول الابتدائي بدولة الكويت، رسالة دكتوراه (غ.م) معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عواد، نبيلة شرف. (١٩٨٩). تقويم البرنامج اللغوي في رياض الأطفال، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

العيسوي، جمال مصطفي. (٢٠٠٣). التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة (بحث غير منشور) مقدم إلى لجنة ترقية الأساتذة.

العيسوي، جمال مصطفى. (٢٠٠٢). "أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٥.

العيسوي، جمال مصطفي. (٢٠٠١). برنامج تمهيدي مقترح للتهيئة العامة واللغوية بمدارس الريف المصري لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، السنة الأولى، العدد الثاني.

الفرا، عبد الله عمر. (١٩٩٩). تكنولوجيا التعليم والاتصال، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فضيل، عبد القادر. (١٩٩٤). " مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الوطن العربي "، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

فهد، ابتسام محمد. (١٩٨٦). " أثر استخدام الشرائح التعليمية في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها لتلاميذ الصف الخامس"، رسالة ماجستير (غ. م) كلية التربية، الجامعة الأردنية.

القلا، فخر الدين. (١٩٩٤). " استخدام التقنيات في تعليم العربية في مرحلة التعليم الأساسي "، ندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، الشارقة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الكخن، أمين. (١٩٩٢). دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الكلوب، بشير عبد الرحيم. (١٩٩٣). التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، ط٢، بيروت، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن. (١٩٩٥). " التكنولوجيا المعاصرة وانعكاساتها على تدريس اللغة العربية - دراسة نظرية — "، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد ١١، المجلد الأول.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن. (١٩٩٨). " تكنولوجيا التعليم وتفعيل العملية التربوية -تعليم اللغات كنموذج - "، تكنولوجيا التعليم " دراسات عربية "، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

لال، زكريا و الجندي، علياء. (١٩٩٥). مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط٢، الرياض، مكتبة العبيكان.

لبن، علي أحمد. (١٩٩٦). مرشد المعلمة برياض الأطفال، القاهرة، مكتبة سفير، ١٩٩٦.

مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية "أسسه وتطبيقاته"، ط٤، الكويت، دار القلم.

مجاور، محمد صلاح وآخرون. (١٩٨٨). اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، الكويت، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

محمد، علي إسماعيل. (١٩٩٧). المنهج في اللغة العربية، القاهرة، مكتبة وهبة.

محمود، صباح. (١٩٩٨). تكنولوجيا الوسائل التعليمية، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

مدانات، أوجيني. (٢٠٠٠). الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى، ط٣، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

مدانات، أوجيني. (٢٠٠٠). الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى، ط٣، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف للنشر والتوزيع.

المرسي، محمد حسن. (١٩٩١). " دور تكنولوجيا التعليم في تدريس اللغة العربية "، تجربة مركز التعليم الجامعي الأساسي جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية بدمياط، العدد ١٤، الجزء الثاني.

مرسي، محمد منير. (١٩٩٧). " الضعف في القراءة ،أسبابه العضوية "مجلة التربية، العدد ١٢١، لسنة ٢٦، قطر.

مرسـي، محمـد وأبـو العـزايم، إسماعيـل. (١٩٨٤). الضـعف في القـراءة تشخيصـه وعلاجه، القاهرة، عالم الكتب.

المشـقيح، محمـد. (١٩٩٩). دور البرمجيـات في تنميـة ثقافـة الطفـل في دول الخلـيج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

مصطفي، فهيم. (١٩٩٤). " الطفل في مرحلة الاستعداد القرائـي "، مجلة التربيـة، العدد١١٠، قطر.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٨). الطفل والقراءة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٩). مهارات القـراءة، قيـاس وتقـويم، القـاهرة، مكتبـة الـدار العربية للكتاب.

المعتوق، أحمـد محمـد. (١٩٩٣). " دور وسـائل الاتصـال السـمعية والبصـرية في تنميـة الحصيلة اللغويـة "، مجلـة رسـالة الخلـيج العربـي، العـدد السـابع والأربعـون، الرياض.

المناعي، عبد الله سالم. (١٩٩٢). " الحاسـوب وسـيلة مسـاعدة في العمليـة التعليميـة " مجلة التربية، العدد ١٠١، قطر.

منصور، محمد علـي. (٢٠٠١). " فعاليـة اسـتخدام الحاسـوب في تنميـة مهـارات الفهـم القرائي لدى طلاب الصف الثـاني الثـانوي العـام "، رسـالة ماجسـتير (غ. م) كليـة التربية بني سويف، جامعة القاهرة.

موسـى، مصـطفي إسماعيـل. (٢٠٠١). " أثـر اسـتراتيجية مـا وراء المعرفـة في تحسـين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتـاج الأسـئلة لـدى تلاميـذ المرحلـة

الإعدادية "، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.

ميندل، فيليبس. (٢٠٠٠). القراءة الصحيحة، الرياض، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

هاشم، عوض. (١٩٩٧). التعليم بالتلفاز، البحرين، دار الحكمة.

هريدي، أحمد محمد وآخرون. (١٩٩٩). دليل معلم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، القاهرة، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتب.

الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار. (٢٠٠٠). مشكلة الأمية في مصر، محاضرات التدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، قطر، مطبعة وزارة التربية والتعليم.

يوسف، عبد التواب. (٢٠٠٢). " تنمية ثقافة الطفل "، فصول في ثقافة الطفل، بيروت، دار الفكر المعاصر.

يونس، فتحي علي. (١٩٩٨). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، مطبعة دار الكتاب الحديث.

يونس، فتحي علي. (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية للكبار والصغار، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

يونس، فتحي علي. (٢٠٠٠). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

يونس، فتحي علي (٢٠٠١). " القراءة: الفصل الأول في كتاب التربية "، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثالث.

يونس، فتحي علي. (٢٠٠١). " تحديات الأمية أو خطورة الجهل بالقراءة "، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الرابع.

يونس، فتحي علي - وآخران. (١٩٨٧). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، ج١، القاهرة، مطابع الطوبجي التجارية.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد وحنورة، أحمد حسن . (١٩٩٩). طرائق تعليم اللغة العربية، القاهرة مطابع دار التيسير.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل وطعيمة،رشدي أحمد. (١٩٨٧). تعليم اللغة العربية –أسسه وإجراءاته،ج١، القاهرة،مطابع الطوبجي.

يونس، فتحي علي. (١٩٩٧). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (للصغار والكبار، الكويت، دار الترجمة.

يونس، فتحي علي. (١٩٨٤). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً_ المراجع الأجنبية:

BATJES, KATHY and BROWN, THERESA. (, 1997). Improving Reading Achievement of First Grade Students by Integrating Phonics Skills into a Whole Language

Curriculum, M.A.Action Research Project , Saint Xavier University.

Brett, P. & Nash, M. (1999). Multimedia Language Learning Courseware: A Design Solution to the Production of a Series of CD-ROMs". Computers & Education. 32 (1).(on line)

BYERS, LINDA-B. (1998). Reading Readiness of At-Risk First Grade Students Through Phonemic Awareness Training" M.S. Practicum, Nova Southeastern University

Chang, L. (1995). The Effects of Computerized Picture – Word Processing on Kindergarteners Language Development. Journal of Research in Childhood Education. 5, pp. 73 – 84.

Charles, W. A.& Kay, B.A. (1994).8 Ways to Get Kids Readingin School. The Education Digest, pp. 57-60.

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. The Modern Language Journal..

Darby,R.,Dawes,A.D.,Gallagher,C.,Loomes,W.,Reid,H.,& Stanton, j. (1997). Exploring Issues in Reading for Information with CD-ROM .English in Education. 31(2) pp. 34-44.

Ediger, M. (2001). Reading and the Curriculum. ERIC: ED 455496.

Ediger, M. (2001). Reading and the Classroom Library. ERIC: ED 461092.

El-Hindi, A. (1998). Beyond Classroom Boundaries Constructive Teaching with the Internet. The Reading Teacher. 8, (51) pp. 694-700.



Ferguson, I. (2001). Building Background Knowledge to Improve Reading Comprehension Through Use of Technology. Saint Xavier: Illinois. ERIC: ED 454 504.

Fountaine, D. (2000). Technical Advances and Fifth Grade Reading Comprehension: Do Students Benefit?. ERIC: ED 448416.

Frantantoni, D. (1999). The Effects of Direct Instruction of Sight Vocabulary and How It Can Enhance Reading Rate and Fluency. ERIC: ED 427302.

Greenlee, M. M. & Smith, L. L. (1999). Interactive Computer Software; The Effects on Young Children's Reading Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of the College Reading Association: ED 384019.

Hobbs, R. (2001). Improving Reading Comprehension by Using Media Literacy Activities. Voices from the Middle.8 (4), pp. 44-50.

International Reading Association (2000). Making a Difference Means Making It Different: Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction. ERIC: ED 442081.

Kahn, J.L. (1997). Scaffolding in the Classroom Using CD.ROM Story Books at a Computer Reading Center Learning and Leading With Technology. ERIC: 25 (2) pp. 17-19.

Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction, The Partnership for Reading. In E. Baker & H. O'Neil (Eds.). Technology assessment in education and training ,(pp. 9-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Lally, B. (2001). Teaching Children to Read Using Technology. The Journal.28 (9), pp. 56-57.

Lamb, F. (1992). " Recognizing and Adapting Instruction for Early Readers". Reported Review. 15 (2) pp. 108-109.

Large, A. J., Beheshti, J., Breuleux, A., &Renaud, A. (1995).Multimedia in Primary Education; How Effective Is It?. School Library Media.Quarterly, 24, pp. 19-25.

Lewis, R. (2000). Project LITT (Literacy Instruction Through Technology): Enhancing The Reading Skills of Students with Learning Disabilities Through Hypermedia-Based Children's Literature. (Final Report. CA; San Diego State University). ERIC: ED 438 648.

Lund, D.,Angell, V.&Atwood, K. (2000). Integrating Computer Technology into a Balanced Literacy Approach: Beyond Interactive Books and Word Processors. ERIC: ED 454529.

Marcovitz D.M. & Hamza, M. K. (2000). Supporting Technology in Elementary Classroom: The Roles of Students. ERIC: ED 444567.

Marjorie R. S. (1993)".Guidelines for Computer-Assisted Reading Instruction. ERIC Digest: ED 352630.

Matthew, K. I. (1997). A Comparison of The Influence of Interactive CD-ROM Storybooks on Reading Comprehension. Journal of Research on Computing in Education. 29 (3), pp. 263-275.

Matthew, K. I. (1996). Using CD-ROMs in the Language Arts Classroom. Computers in the Schools.12(4), pp. 73-81.



Miller, L., Blackstock, J.,& Miller, R. (1994). An Exploratory-Study into the Use of CD-ROM Storybooks". Computer and Education. 22 ،(١- ٢) pp. 187-204.

Nagata, N. (1997). The Effectiveness of Computer-Assisted Met Linguistic Instruction: A Case Study in Japanese, Foreign Language Annals (New York). ERIC: 30, (2) pp. 187 – 200.

Okolo, C. & Hayes, R. (1996). The Impact of Animation in CD-ROM Books on Students Reading Behaviors and Comprehension. Paper Presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. ERIC Document Reproduction Service , ED: 395434.

Oller, J. W. (1996). Toward a Theory of Technologically Assisted Language Learning Instruction. CALICO Journal, 13 (2&3). (on line).

Poftak, A. (1999). Technology and Language Acquisition: An Interview with Ana Bishop. Technology & Learning. 19 (5).

Reissner, L. (1996). Increasing Beginning Readers Reading Success Without Increasing Direct Instruction Time by Using Books on Tape, In: Rural Coals 2000: Building Programs That Work, U.S: West Virginia. (on line).

Rogers, E.M. (1999). An Investigation of the Effects of Colla0borative, Computer. Mediated Communication and Non Collaborative Computer Assisted Writing Skills Practice on L2 Writing. D.A.I, (A), 59, (11).pp.4087– 4088.

Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction." In S. Fotos (ed.). Multimedia Language Teaching, Tokyo: Logos International. (on line)

Winters, J. L. (2000). Perceptions of middle school students concerning their language and reading abilities under different instructional interventions. D.A.I. 61, (2).

Zhao, Y. (1996). Language Learning on the World Wide Web: Toward a Framework of Network Based CALL. CALICO Journal , 14 (1).

فهرست الكتاب

الطبعة الأولى
٢٠٠٤ _ ٢٠٠٥

رقم الإيداع : (١٧٩- ٢٠٠٥)
إذن الطباعة: ٢٢٦٣ _ ٣٠- ٤- ٢٠٠٥